

**Tavoitteena tarkoituksenmukainen työrauha
Luokanopettajien proaktiiviset ja reaktiiviset keinot ylläpitää
työrauhaa luokissaan**

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteiden maisteriohjelma
Luokanopettajan opintosuunta
Pro gradu -tutkielma 30op
Kasvatustiede
Syyskuu 2019
Satu Tiinus

Ohjaaja: Reijo Byman

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta, Kasvatustieteiden maisteriohjelma		
Tekijä - Författare - Author Satu Tiinus		
Työn nimi - Arbetets titel Tavoitteena tarkoituksenmukainen työrauha – Luokanopettajien proaktiiviset ja reaktiiviset keinot ylläpitää työrauhaa luokissaan		
Title Expedient and peaceful working conditions as a goal – Classroom teachers' proactive and reactive classroom management strategies to maintain order in the classroom		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede, Luokanopettajan opintosuunta		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Reijo Byman	Aika - Datum - Month and year 9 / 2019	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 54 sivua
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Työrauhan yhteiskunnalliset vaikutukset lienevät kiistattomia, sillä aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet työrauhan vaikuttavan myönteisesti opetus-opiskelu-oppimisprosessiin. Täten työrauhan ylläpitäminen tarkoituksenmukaisesti on tärkeää. Työrauhaa voidaan ylläpitää sekä ennaltaehkäisevästi että korjaavasti. Tavoitteena onkin perehtyä työrauhailmiöön ja sen kautta luoda työrauhan ylläpitokeinoja mittava mittari. Erityisenä mielenkiintona on selvittää luokanopettajien tyypillisimpiä keinoja ylläpitää työrauhaa luokassaan. Lisäksi selvitetään, miten luokanopettajien työrauhan ylläpitokeinot ilmentävät kolme eri luokanhallintatyyliä (opetuksellinen hallinta, käyttäytymisen hallinta, oppilassuhteiden hallinta) ja minkälainen yhteys työkokemuksella ja luokka-asteella on työrauhan ylläpitokeinoin.</p> <p>Tutkimuksen kohteena olivat lukuvuonna 2018–2019 työskennelleet pätevät luokanopettajat (N=117). Aineistonhankintamenetelmänä käytettiin kyselylomaketta, joka laadittiin työrauhailmiöön perehtymisen ja aiemmissa tieteellisissä tutkimuksissa käytettyjen mittareiden pohjalta ja jonka luotettavuustarkastelussa hyödynnettiin faktorianalyysia ja Cronbachin alfaa. Kyselylomake julkaistiin Facebook -yhteisön Alakoulun aarreaitta -ryhmässä sekä lähetettiin erään espoolaisen koulun luokanopettajille. Aineiston analyysi perustui puolestaan tilastollisten jakaumien kuvailuun ja päättelyyn sekä Kruskal-Wallis-testiin.</p> <p>Luokanopettajien tyypillisin ennaltaehkäisevä työrauhan ylläpitokeino oli kehuminen ja kannustaminen sekä myönteisen palautteen antaminen. Tyypillisimmäksi korjaavaksi keinoksi ylläpitää työrauhaa sen sijaan osoittautui oppilaiden muistuttaminen heitä koskevista odotuksista ja annetuista ohjeista. Kaiken kaikkiaan luokanopettajien keinot edustivat kattavasti kaikkia kolmea luokanhallintatyyliä, mutta joista käyttäytymisen hallintaan liittyviä keinoja hyödynnettiin eniten. Työkokemuksella ja luokka-asteella näytti olevan tilastollisesti merkitsevä yhteys työrauhan ylläpitokeinoin vain muutamassa keinossa. Tutkimustulosten perusteella voidaankin sanoa, että luokanopettajilla on käytössään laaja, tutkimuksiin perustuva työrauhan ylläpitokeinojen repertuaari, mikä on niin opettajan kuin oppilaidenkin kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin kannalta merkittävää.</p>		
Avainsanat - Nyckelord työrauha, työrauhattomuus, työrauhan ylläpitokeinot, luokanhallinta, työkokemus, luokka-aste		
Keywords peaceful working conditions, disruptive behavior, classroom management strategies, classroom management, work experience, grade		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Satu Tiinus		
Työn nimi - Arbetets titel Tavoitteena tarkoituksenmukainen työrauha – Luokanopettajien proaktiiviset ja reaktiiviset keinot ylläpitää työrauhaa luokissaan		
Title Expedient and peaceful working conditions as a goal – Classroom teachers' proactive and reactive classroom management strategies to maintain order in the classroom		
Oppiaine - Läroämne - Subject Pedagogy		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Reijo Byman	Aika - Datum - Month and year 9 / 2019	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 54 pages
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>It is an undeniable fact that the peaceful working conditions at school have a societal meaning, as the previous studies have shown it has positive impact on teaching-studying-learning process. Therefore, it is important to maintain order in the classroom expediently by using proactive and reactive classroom management strategies. The aim of this study is to research the phenomenon of the peaceful working conditions and, by utilizing that information, to create an instrument which enables to measure the classroom management strategies. The specific interest of this study is to study the most typical classroom management strategies used by classroom teachers. Moreover, the study investigates how the classroom management strategies represent three classroom management styles (instructional management, behavioral management, people management) and what kind of impact work experience and grade have on the classroom management strategies.</p> <p>Participants included 117 qualified classroom teachers who had worked during the school year of 2018–2019. The data was collected via a questionnaire, which was created as a result of my research on the phenomenon of the peaceful working conditions, and by utilizing previous instruments. The validation of this questionnaire was verified by using factor analysis and Cronbach's alpha. The questionnaire was published on Facebook and sent to the classroom teachers of a certain school in Espoo. The data was analyzed by using descriptive and inferential statistics and Kruskal-Wallis-test.</p> <p>The most typical proactive classroom management strategies among classroom teachers were praising, prompting and giving positive feedback, while the most typical reactive strategy to maintain order were reminding pupils about expectations and given instructions. Altogether classroom teachers' strategies represented comprehensively all three styles of classroom management. Out of these, behavioral management was the most used. Work experience and grade seemed to have statistically significant meaning only in a few strategies. Based on the results of this study, it is justified to say that classroom teachers have a wide range of classroom management strategies which arise from earlier research. This is significant when considering the comprehensive wellbeing of teachers and students.</p>		
Avainsanat - Nyckelord työrauha, työrauhattomuus, työrauhan ylläpitokeinot, luokanhallinta, työkokemus, luokka-aste		
Keywords peaceful working conditions, disruptive behavior, classroom management strategies, classroom management, work experience, grade		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Sisällys

1 JOHDANTO	1
2 TEOREETTINEN TAUSTA.....	4
2.1 Koulukurista työrauhaan	4
2.2 Työrauhan ja työrauhattomuuden käsitteet	6
2.2.1 Työrauha	6
2.2.2 Työrauhattomuus	9
2.3 Työrauhan ja työrauhattomuuden taustalla olevia tekijöitä	12
2.3.1 Oppimisympäristöön liittyvät tekijät	13
2.3.2 Opettajan ja oppilaiden välinen suhde	14
2.3.3 Opettajakohtaiset syyt	14
2.3.4 Oppilaskohtaiset syyt.....	15
2.4 Työrauhan ylläpitokeinoja	18
3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	27
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	28
4.1 Tutkimusstrategiana määrällinen tutkimus	28
4.2 Tutkimuksen kohteena luokanopettajat.....	29
4.3 Aineiston hankintamenetelmänä kyselylomake	30
4.3.1 Kyselylomakkeen muodostaminen	31
4.3.2 Faktorianalyysi ja Cronbachin alpha kyselylomakkeen luotettavuuden määrittelijöinä	34
4.4 Aineiston analyysimenetelmät.....	40
5 TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA.....	42
6 POHDINTA.....	49
6.1 Johtopäätöksiä.....	49
6.2 Luotettavuustarkastelua	51
6.3 Jatkotutkimusaiheita	53
LÄHTEET	55

TAULUKOT

Taulukko 1. Luokanopettajien sukupuoli, työkokemus ja viimeisin opettama luokka-aste	30
Taulukko 2. Kyselylomakkeen väittämien jakautuminen ennaltaehkäiseviin keinoihin, korjaaviin keinoihin ja luokanhallintatyyleihin sekä väittämien alkuperäinen lähde	33
Taulukko 3. Pattern matrix.....	38
Taulukko 4. Luokanopettajien tyypillisimmät ennaltaehkäisevät ja korjaavat työrauhan ylläpitokeinot.....	42
Taulukko 5. Työrauhan ylläpitokeinojen järjestyslukuihin perustuvat keskiarvot (<i>Mean Rank</i>) sekä tilastollinen merkitsevyys työkokemuksen suhteen	45
Taulukko 6. Työrauhan ylläpitokeinojen järjestyslukuihin perustuvat keskiarvot (<i>Mean Rank</i>) sekä tilastollinen merkitsevyys luokka-asteen suhteen	47

1 Johdanto

”Työrauha ongelmat lisääntyneet koulussa” (Yle, 21.2.2012), ”Opettajat kertovat: Näilläkin kikoilla hälisevän luokan saa hiljaiseksi” (Iltalehti, 7.9.2016), ”Repuissa piippaavat kännykät murentavat koulurauhaa - -” (Helsingin Sanomat, 8.10.2018). Kuten olettaa saattaa, keskustelu työrauhasta saavuttaa myös koulun ulkopuoliset toimijat median välityksellä, ja näitä keskusteluja värittävät omat koulukokemuksemme. Valtakunnallinen huolipuhe työrauhasta johtanee puolestaan keskusteluihin opettajan ammatista ja sen haasteista. Ainakin se on saavuttanut minut. Hoffrén (2015, s. 1) esittää pro gradu -tutkielmassaan osuvasti, että median tuottama kuva työrauhasta perustuu usein yksittäisiin, laajaa huomiota herättäneisiin tapauksiin, mikä väistämättä antaa ilmiöstä melko yksipuolisen kuvan. Täten tieteelliseen työrauhatutkimukseen perehtyminen ja sen toteuttaminen omassa pro gradu -tutkielmassani on merkittävää – etenkin, kun työ luokanopettajana lähestyy.

Työelämän lähestyessä myös Blombergin (2008) huomio havahduttaa. Hän (2008, s. 71) nimittäin esittää, että opettajankoulutuksessa luokanhallintataidot jäävät vähemmälle huomiolle, kun substanssiosaaminen ja didaktiset taidot korostuvat. Myös oma kokemukseni on, ettei koulutus ole antanut tarpeeksi eväitä työrauhan ylläpitämiseen tai työrauhahäiriöiden kohtaamiseen. Vaikka uskonkin, että käytännön opetustyön kautta saatu kokemus opettaa parhaimmillaan hyviä luokanhallintataitoja, koen tarvitsevani ennen työelämään siirtymistä tutkimuksiin ja kirjallisuuteen perustuvaa tietoa työrauhan ennaltaehkäisevistä ja korjaavista ylläpitokeinoista ja näin saada tukea ammatilliseen kasvuuni.

Työrauha mahdollistaa perusopetuslakiin (1998) kirjatut oikeudet opetukseen ja turvalliseen opiskeluympäristöön. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, s. 30, 36) viitataan perusopetuslakiin ja ohjeistetaan, että työrauha ja opiskelun esteetön sujuminen tulee turvata, sillä ne tukevat oppimista. Työrauhan oppimista tukeva piirre voidaan selittää muun muassa sillä, että työrauhattomuus vie arvokasta aikaa opetus-opiskelu-oppimisprosessilta. Esimerkiksi Ruiz-Olivares, Pino ja Herruzo (2010), Saloviita (2013; 2014) sekä Nagro, Fraser ja Hooks (2019) esittävät huolensa ajasta, jonka opettajat joutuvat käyttämään työrauhan saavuttamiseksi. Jonesin ja Jonesin (2013, s. 196) mukaan oppituntien alut näyttäytyvät tyypillisimpinä tilanteita, joissa opettajilla on hankaluuksia saavuttaa oppilaiden huomio. Saloviita (2013, s. 167) huomauttaakin tutkimukseensa nojaten, että oppituntien alkaminen säännöllisesti viisi minuuttia myöhässä tar-

koittaa kouluvuoden aikana viiden viikon menetystä tavoitteellisesta koulutyöstä. Opetus-opiskelu-oppimisprosessin kannalta tämä on erityisen huolestuttavaa. Velvoittavien asiakirjojen esitykset työrauhasta ja sen merkityksestä sekä opetus- ja koulutyön tuhaantumisen työrauhattomuuden vuoksi asettavat täten työrauhatutkimuksen keskeiseen asemaan. Merkityksellistä on saada ymmärrystä niistä keinoista, joiden avulla työrauhaa luokassa voidaan ylläpitää. Ilman näitä keinoja koulujen kasvatusta ja opetustehävä ei voi toteutua täysipainoisesti.

Kiinnostukseni työrauhaan kumpuaa siis lähestyvistä työelämästä ja siihen liittyvästä huolesta: kuinka pidän yllä tarkoituksenmukaista työrauhaa, jonka on kansainvälisissä tutkimuksissa todettu vaikuttavan myönteisesti opetus-opiskelu-oppimisprosessiin (Holopainen, Järvinen, Kuusela & Packalen, 2009, s. 7). Työrauhattomuus näyttäisi useiden eri tutkimusten ja kirjallisuuden valossa olevan myös työssäkäyvien opettajien yksi merkittävimmistä työhön liittyvistä huolista (esim. Evertson & Weinstein, 2006; Blomberg, 2008; Wubbels, 2011) sekä aiheuttavan stressiä ja työuupumusta (esim. Jones, 1989; Friedman, 2006; Clunies-Ross, Little, & Kienhuis, 2008). Myös tämä todentaa sen, että työrauhaan ja erityisesti sen ylläpitokeinoihin tulee kiinnittää erityistä huomiota.

Työrauhaa on tutkittu paljon, minkä näen osoituksena sen tärkeydestä. Mielenkiintoista on kuitenkin Beltin (2013, s. 5, 7) esitys, että vaikka tutkimustieto työrauhasta ja sen ylläpitokeinoista on runsasta, opettajat hyödyntävät sitä käytännössä puutteellisesti. Toisaalta Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen eli Karvin teettämän tutkimuksen mukaan noin 90 % kolmannen luokan sekä oppilaista että opettajista oli sitä mieltä, että luokassa vallitsee hyvä ja sopiva työrauha (Julin & Rumpu, 2018, s. 48, 50). Tulkitsen tämän osoituksena siitä, että opettajilla on oikeanlaisia työrauhan ylläpitokeinoja käytössään. Työrauhahäiriöt ovat kuitenkin yhä läsnä, ja ne vaikuttavat olevan sisään rakennettuina koulujärjestelmäämme (Belt, 2013, s. 7, 11). Koenkin epärealistiseksi olettaa, ettei työrauhattomuutta koskaan esiintyisi. Esimerkiksi Saloviita (2014, s. 28) esittää perustuen useisiin tutkimuksiin, että ”valtaosa koulun työrauhaongelmista on lasten ja nuorten normaalia käyttäytymistä”. Tällainen perushäly, joksi Saloviita (2014, s. 28) sitä nimittää, antaa suuntaviivoja pro gradu -tutkielmalleni.

Tutkimustehtävänäni on siis perehtyä työrauhailmiöön, joka saa muotonsa tutkielmani teoriaosassa. Työrauhailmiöön perehtymisen myötä tarkoitukseni on luoda mittari, jonka avulla pystyn vastaamaan tutkimukselleni asettamiini tarkempiin tutkimuskysymyksiin. Erityisenä mielenkiintonani on selvittää luokanopettajien tyypillisimpiä proaktiivisia eli ennaltaehkäiseviä ja reaktiivisia eli korjaavia työrauhan ylläpitokeinoja yleisopetuksen

luokissa sekä tutkia sitä, miten ne ilmentävät seuraavaa kolmea eri luokanhallintatyyliä: opetuksellinen hallinta, käyttäytymisen hallinta ja oppilassuhteiden hallinta. Lisäksi selvitän opettajien sukupuolen, työvuosien ja opettaman luokka-asteen yhteyttä työrauhan ylläpitokeinoihin.

Tämän pro gradu -tutkielman teoriaosassa hyödynnän sekä suomenkielistä että englanninkielistä luokanhallinta- ja työrauhakirjallisuutta sekä pääasiallisesti 2010-luvulla toteutettuja vertaisarvioituja tutkimuksia. Aluksi luon historiallisen katsauksen työrauhaan ot-sikolla ”Koulukurista työrauhaan” (luku 2.1), minkä tarkoituksena on luoda ymmärrystä käsitteiden kehittymisestä nykyiseen muotoonsa. Tämän jälkeen kohdennan huomion työrauhan ja työrauhattomuuden käsitteisiin, niiden lähikäsitteisiin ja suhteutumiseen laajempaan kokonaisuuteen (luku 2.2). Kuten tulevasta ilmenee, käsitteiden määrittely ei ole yksiselitteistä: määrittelyä haastavat erityisesti niiden moninaisuus, dynaamisuus ja subjektiivisuus. Käsitteiden määrittelyn jälkeen tarkastelen erilaisia tekijöitä, joiden ymmärretään olevan työrauhan ja työrauhattomuuden taustalla (luku 2.3). Ymmärrys työrauhaan vaikuttavista tekijöistä ja työrauhattomuuden syistä on ensisijaisen tärkeää, kun pyrkimyksenä on vaikuttaa luokan työrauhaan erilaisin ennaltaehkäisevin ja korjaav-in keinoin. Näitä työrauhan ylläpitokeinoja käsittelen luvussa 2.4 hyödyntäen erilaisia lähestymistapoja, joiden kautta moninaisia työrauhan ylläpitokeinoja voidaan hahmottaa. Tutkimuskysymykseni ohjaamana luon muita lähestymistapoja hiukan syvällisemmän katsauksen opetuksellisen hallinnan, käyttäytymisen hallinnan ja oppilassuhteiden hal-linnan kategorioihin ja niiden alle lukeutuviin työrauhan ylläpitokeinoihin. Työrauhan yl-läpitokeinojen selvittäminen onkin tutkimukseni varsinaisena päämääränä, ja luvussa 3 esittelen tutkimukselleni asetetun tehtävän ja siitä kumpuavat tutkimuskysymykset. Lu-vussa 4 kerron käyttämistäni aineistonhankinta- ja tutkimusmenetelmistä, ja luvussa 5 peilaan saamiani tutkimustuloksia muiden tutkijoiden tutkimustuloksiin. Lopuksi, luvussa 6 kokoan yhteen tämän tutkielman keskeiset tutkimustulokset, tarkastelen tutkielmani luotettavuutta ja pohdin mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

2 Teoreettinen tausta

Tässä luvussa luon pohjaa tekemälleni tutkimukselle siten, että tarkastelen työrauhaa ja työrauhattomuutta tutkimukseni kannalta oleellisista näkökulmista. Aloitan tarkastelun historiallisella katsauksella, minkä tarkoituksena on lisätä ymmärrystä käsitteiden kehitymisestä nykyiseen muotoonsa. Tämä puolestaan johdattaa seuraavaan alalukuun, jossa avaan työrauhan ja työrauhattomuuden käsitteitä. Käsitteellisen selvityksen jälkeen esittelen työrauhan ja työrauhattomuuden taustalla olevia tekijöitä. Niiden ymmärtäminen on merkityksellistä käytännön työn kannalta, sillä ne ohjaavat opettajien keinoja ylläpitää työrauhaa luokassa tarkoituksenmukaisesti. Viimeisimmässä alaluvussa tuonkin esille sekä proaktiivisia eli ennaltaehkäiseviä että reaktiivisia eli korjaavia keinoja, joiden kautta luokassa työrauhaa voidaan ylläpitää. Proaktiivisia ja reaktiivisia keinoja tarkastelen useista lähestymistavoista käsin. Näitä ovat erityisesti opetuksellinen hallinta, käyttäytymisen hallinta ja oppilaissuhteiden hallinta.

2.1 Koulukurista työrauhaan

Työrauhan käsite juontaa juurensa koulukurista, ja sen kehittymistä nykyiseen muotoonsa voidaan tarkastella neljän peräkkäisen vaiheen kautta. Ymmärrän näiden vaiheiden ilmentävän Holopaisen ja muiden (2009, s. 9) tavoin kullekin aikakaudelle tyypillisiä näkemyksiä kasvatuksen ja opetuksen tavoitteista, sisällöistä ja menetelmistä. Kehitysvaiheet on tunnistettavissa niiden erilaisista painotuksista, jotka ovat tähänneet järjestyksen säilyttämiseen luokahuoneessa ja täten opettamisen, opiskelun ja oppimisen mahdollistumiseen. Vaikka katsauksessa hyödynnetyt lähteet eivät varsinaisesti otaakaan kantaa käsitteelliseen muutokseen, tulkiten niissä käsiteltävien tutkimuksellisten painotusten tuovan implisiittisesti esille koulukurin käsitteen kehittymisen vähitellen kohti työrauhan käsitettä. Tarkastelemalla erinäisiä esityksiä luokahuonejärjestyksen historiasta näen negatiivissävytteisen koulukurin muuntuneen positiiviseksi työrauhan ylläpitämiseksi seuraavien painotuksien kautta: 1) kurinpidolliset keinot, 2) käyttäytymisen muokkaaminen, 3) yksilön ja ympäristön yhteys sekä 4) opettajan merkitys.

Ensimmäiset pyrkimykset säilyttää järjestys luokassa kohdistuivat oppilaiden rankaisemiseen huonosta käyttäytymisestä *kurinpidollisin keinoin* (Jones, 1989, s. 330; Holopainen ym., 2009, s. 9). Ankarina rankaisemismetodeina käytettiin ruumiillista kuristusta ja arestikoppeja (Saloviita, 2014, s. 18), jotka oikeutettiin opettajan autoritaarisella valta-

asemalla (Salo, 2000, s. 66). Puhuttiin kurista, joka perustui ”opettajan arvovallan tunnustamiseen, tottelevaisuuteen ja alistuvuuteen auktoriteettiin nähden” (Kari, Remes & Väänänen, 1980, s. 8).

Tietoisuuden lisääntyminen oppilaiden käyttäytymisen mekanismeista muutti opettajien keinoja vaikuttaa luokan järjestykseen. Kurinpidollisista toimenpiteistä siirryttiin *käyttäytymisen muokkaamiseen*, johon erityisesti operantin ehdollistumisen tutkija B. F. Skinner vaikutti merkittävästi. (Charles & Senter, 2012, s. 195.) Behaviorismin suuntaamana opettajia ohjeistettiin muun muassa jättämään huomiotta ei-toivotunlainen käyttäytyminen ja vahvistamaan hyväksyttävää käytöstä (Jones & Jones, 2013, s. 12–13). Pyrkimyksenä oli, että palkittu käyttäytyminen toistuu ja palkitsematon sammuu (Salo, 2000, s. 63). Behaviorismin keskittyessä havaittavissa olevaan käyttäytymiseen (Salo, 2000, s. 67) humanistinen psykologia toi uudenlaisen näkökulman oppilaiden käyttäytymisen muokkaamiseen: sen myötä pyrittiin ymmärtämään oppilaiden ongelmia, saamaan oppilaat ymmärtämään paremmin itseään ja työskentelemään yhdessä tuottavamman käyttäytymisen saavuttamiseksi (Jones & Jones, 2013, s. 10).

Salo (2000, s. 67–69) puhuu edelliseen liittyen kognitiivisesta lähestymistavasta, joka kattaa alleen myös seuraavan, *yksilön ja ympäristön yhteyttä* korostavan painotuksen. Brophy (2006, s. 27) viittaa Bronfenbrennerin (1989) ekologiseen systeemiteoriaan ja esittää, että luokkahuoneet ovat paikkoja, joissa oppilaiden yksilöllisesti kehittyvät ja ympäristön muuttuvat ominaisuudet tulee sopeuttaa toisiinsa. Myös Doyle (2006, s. 98) tarkastelee artikkelissaan ekologista lähestymistapaa luokanhallintaan ja kirjoittaa, että tietty fyysinen konteksti sille ominaisine piirteineen vaikuttaa siinä toimivien yksilöiden käyttäytymiseen. Näin ollen luokkahuonetta voidaan pitää tilana, jossa vallitsevat tietyt säännöt, rutiinit ja normit ja jossa jokainen yksilö saa mahdollisuuden kehittyä vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa täyteen potentiaaliinsa.

Tuorein näkökulma luokkahuonejärjestykseen painottaa *opettajan merkitystä*. Brophy (2006, s. 29–30) sekä Gettinger ja Kohler (2006, s. 73) puhuvat *process-outcome* -lähestymistavasta, joka perustuu ajatukseen opettajan toiminnan ja täten opetuksen tehokkuuden (*process*) vaikutuksesta oppilaiden oppimiseen (*outcome*). *Process-outcome* -lähestymistapa linkittyy Kouninin (1970) luomaan tehokkaan opetuksen toimintamalliin, joka oli Charlesin ja Senterin (2012, s. 195) mukaan ensimmäinen yksityiskohtainen analyysi siitä, millä tavoin luokan- ja oppituntien hallinta vaikuttavat oppilaiden käyttäytymiseen.

Yhteenvedona todettakoon, että koulukuridiskurssi nähdään nykyään opettajalähtöisen, autoritaarisen kasvatuskulttuurin ilmentymänä (Holopainen ym., 2009, s. 9). Autoritaarisuuteen liittyvän pakkovallan on syrjäyttänyt lisääntynyt ymmärrys oppilaiden käyttäytymisen mekanismeista ja yksilöllisistä tarpeista sekä fyysisen, sosiaalisen ja psyykkisen ympäristön vaikutuksesta yksilön toimintaan. Behaviorismin sijaan korostetaan sosio-konstruktivismia. Lisäksi tämän päivän työrauhakeskusteluissa korostuvat sekä opettajan että oppilaiden oikeudet työrauhaan, ja yleisesti kouluun liittyvissä puheissa painotetaan oppilaslähtöisyyttä. Näiden koetaan mahdollistavan ihanteellisen opetus-opiskelu-oppimisprosessin toteuttamisen. Työrauha onkin syrjäyttänyt koululuokan kurin ja järjestyksen sekä vakiintunut Suomessa myönteiseksi ja oppilaslähtöiseksi ilmaukseksi (Belt, 2013, s. 19).

2.2 Työrauhan ja työrauhattomuuden käsitteet

Työrauhan ja työrauhattomuuden käsitteitä voidaan kuvailla moninaisiksi, dynaamisiksi ja subjektiivisiksi. Lisäksi huomionarvoista on, että työrauhalle ja työrauhattomuudelle ei löydy englanninkielistä vastinetta. Nämä tekijät haastavat käsitteiden yksiselitteistä määrittelyä.

2.2.1 Työrauha

Työrauhan ja työrauhattomuuden käsitteiden moninaisuus tulee esille niiden yhteydestä laajempaan kokonaisuuteen. Työrauha kytkeytyy osaksi luokanhallintaa ja viime kädessä vallankäyttöä (Belt, 2013, s. 25). Näin ollen työrauhaa ei tule mieltää irralliseksi, opettajan perusteettomaksi vaatimukseksi luokkahuoneessa, vaan se tulee nähdä olennaisena osana kaikkea koulun tavoitteellista toimintaa. Pace ja Hemmings (2007, s. 4) viittaavat sosiologi Willard Walleriin (1932; 1961), joka jo 1900-luvun alkuvuosikymmeninä kuvasi koulua paikaksi, jossa oppilaille ominaiset luonteet ja henkilökohtaiset mielenkiinnonkohteet ovat ristiriidassa koulun vaatimusten kanssa. Schmuck ja Schmuck (2001, s. 274–277) tarkentavat ristiriitojen johtuvan käytäntöihin, tavoitteisiin, ajatuksiin tai ihmissuhteisiin liittyvistä tekijöistä, joihin palaan tarkastellessani työrauhan ja työrauhattomuuden taustalla olevia tekijöitä (luku 2.3). Oletettavastikin nämä vaatimukset tulee esitetyksi opettajan toimesta, jonka on täten pyrittävä säilyttämään valta-asemansa vastahakoisiin oppilaisiinsa nähden (Pace & Hemmings, 2007, s. 4). Opettajan oikeus käyttää valtaa ja sen kautta hallita luokkaansa perustuu opettajan profession myötä tulleisiin velvoitteisiin, jotka määritellään virallisissa asiakirjoissa, kuten perusopetuslaissa ja ope-

tussuunnitelmissa. Saloviidan (2014, s. 48) sanoin ”kysymys on siitä, että opettaja käyttää luokassaan valtaa ja oppilaat joko suostuvat vallankäyttöön tai vastustavat sitä. Kun oppilaat suostuvat toimimaan opettajan ohjauksen mukaisesti, opettajalla on auktoriteettia oppilaisiinsa.”

Opettajan auktoriteetti mahdollistaa siis luokan tarkoituksenmukaisen hallinnan ja täten myös työrauhan ylläpitämisen. Englannin kielessä luokanhallinnan (*classroom management*) käsitteellä viitataan työrauhaan epäsuorasti. Salon (2000) esityksen ohjaamana näen luokanhallinnan kuitenkin synonyymina työrauhan ylläpitokeinoille. Salo (2000, s. 32) nimittäin toteaa, että luokanhallinta viittaa prosessiin, jonka pyrkimyksenä on erilaisin käytännöllisin keinoin luoda oppilaille edellytykset saavuttaa oppimiselle asetetut tavoitteet. Burden (2006, s. 4) tähdentää, että opettajan toimien tarkoituksena on luoda sellainen oppimisympäristö, joka rohkaisee oppilaita sosiaaliseen kanssakäymiseen, sitouttaa opiskeluun ja oppimiseen sekä lisää oppilaiden sisäistä motivaatiota. Myös esimerkiksi Levinin ja Nolanin (2007) sekä Jonesin ja Jonesin (2013) teoksissa luokanhallintaa esitellään käytännön toimenpiteiden kautta.

Moninaista työrauhan käsitettä voidaan kuvailla myös muuttuvaksi. Työrauhan käsite tuli suomalaiseen kasvatustieteeseen 1940-luvulla Matti Koskenniemen toimesta (Belt, 2013, s. 18; Holopainen ym., 2009, s. 9; Saloviita, 2014, s. 24). Koskenniemi (1944) esittää teoksessaan *Kansakoulun opetusoppi*, että ”kurikysymys on johdonmukaisesti ohjattava työrauhakysymykseksi”. Tällä hän tarkoittaa sitä, että ehdottoman hiljaisuuden vaatimus kuria pitämällä on kyseenalaista, sillä lapselle ominainen toimeliasuus – tässä yhteydessä koulutyöhön keskittyminen – pitää hänet kyllä kaidalla tiellä. (Koskenniemi, 1944, s. 244.) Merkittävää on myös, että hiljaisuuden saavuttaminen autoritaarisin, kurinpidollisin keinoin jarruttaa oppilaiden itsesäätelyn ja vastuuntunnon kehittymistä (Koskenniemi & Hälinen, 1970, s. 246) sekä heikentää oppilaiden halua opiskella (Saloviita, 2014, s. 23).

Koskenniemen (1944) esityksen vaikutuksesta Suomessa alettiin siis puhua kurin sijaan työrauhasta. Työrauha määriteltiin aluksi koululuokassa vallitseviksi rauhallisiksi oloiksi ja häiriintymättömyyden tilaksi (Hirsjärvi, 1983, s. 196), mikä on ristiriidassa nykypäivän sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen kanssa (Belt, 2013, s. 20). Esimerkiksi Saloviita (2014, s. 23) huomauttaa, ettei ryhmätöiden aikainen liike ja ääni välttämättä tarkoita työrauhattomuutta. Oppilaiden keskustelut kuuluvat olennaisena osana sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, joka ”korostaa tiedon sosiaalista konstruointia, painottaen erityisesti oppimisen sosiaalisia, vuorovaikutuksellisia ja yhteistoiminnallisia prosesseja”

(Tieteen termipankki). Lienee siis selvää, että täyden hiljaisuuden tai jopa liikkumattomuuden vaatimukset voidaan asettaa kyseenalaisiksi. Saloviidan (2014, s. 23–24) mukaan työrauhan määritelmä olisikin johdettava opetusta ohjaavista dokumenteista. Perusopetuslaissa (1998) asetetaan, että ”-- opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja”. Täten työrauha koostuu erilaisista toiminnoista, jotka edistävät oppilaiden itsehallinnan kehittymistä sekä tietojen ja taitojen oppimista. Työrauha on siis paljon muutakin kuin vain työrauhahäiriöihin puuttumista. (Saloviita, 2014, s. 23–24.)

Burden (2006) ja Salo (2000) puhuvat työrauhan yhteydessä järjestyksestä, jonka määritelmän koen lähentyvän sosiokonstruktivistista oppimiskäsitystä. Burdenin (2006) mukaan luokassa vallitseva järjestys (*order*) on edellytys oppilaiden menestykselle. Hän esittää järjestyksen tarkoittavan tilannetta, jossa oppilaat 1) seuraavat toimintaa, joka sillä hetkellä välttämätöntä heidän menestyksensä kannalta, 2) keskittyvät opetustehtävään ja 3) eivät käyttäydy huonosti. (Burden, 2006, s. 4.) Salo (2000, s. 32) puolestaan huomauttaa järjestyksen olevan muutakin kuin oppilaiden toimintaa: järjestyksen käsite kattaa alleen myös oppimisympäristöön liittyviä tekijöitä. Esimerkiksi luokahuoneen toiminnallisuus ja viihtyisyys (Guardino & Fullerton, 2010) sekä rutiinit ja säännöt (Lester, Allanson & Notar, 2017) ovat merkityksellisiä työrauhan kannalta.

Työrauhan käsitettä voidaan tarkastella myös subjektiivisuuden näkökulmasta, mikä nostaa keskiöön opettajien ja oppilaiden poikkeavat näkemykset työrauhasta ja työrauhattomuudesta. Erätuuli ja Puurula (1992, s. 9) määrittelevät tutkimuksessaan työrauhan opettajan subjektiiviseksi kokemukseksi, joka mahdollistaa hänen opetukselleen asettamien tavoitteiden saavuttamisen. Oppilaiden näkökulmasta työrauha sen sijaan tarkoittaa opiskelu- ja oleskelurauhaa (Erätuuli & Puurula, 1990, s. 15). Huomattava on, että myös opettajien kesken käsitykset työrauhasta voivat poiketa toisistaan – samoin oppilaiden keskuudessa voi vallita hyvinkin erilaisia näkemyksiä työrauhasta. Opettajien ja oppilaiden erilaiset roolit, päämäärät, huolenaiheet ja valtuudet merkitsevät ymmärrettävästikin erilaisia kokemuksia siitä, mitä työrauha ja työrauhattomuus ovat (Hoy & Weinstein, 2006, s. 206). Vaikka käsitteiden yksiselitteinen määrittelemineen tuleekin mahdolliseksi subjektiivisuuden myötä, on ymmärrys molempien osapuolten poikkeavista näkemyksistä edellytys paremman opetus-, opiskelu- ja oppimisympäristön luomiselle (Hoy & Weinstein, 2006, s. 181). Kyse ei ole siitä, kuka on oikeassa tai väärässä, vaan siitä, että jokaisen arvokas näkemys otetaan huomioon, kun pyritään luomaan jotain vielä parempaa (Kari ym., 1980, s. 19).

2.2.2 Työrauhattomuus

Englanninkielisissä teoksissa luokanhallinnan käsittelyn yhteydessä viitataan usein työrauhattomuuteen ilmauksilla *disruptive behavior* ja *misbehavior*. Naukkarinen (1999, s. 11, 22) puhuu ei-toivotunlaisesta käyttäytymisestä ja rinnastaa sen työrauhattomuuteen. Nämä sopimattomaan käyttäytymiseen viittaavat ilmaukset antavat viitteitä työrauhattomuuden ilmenemismuodoista, eivätkä sellaisenaan toimi määritelmänä työrauhattomuudelle. Ei-toivotunlainen käyttäytyminen aiheuttaa kuitenkin työrauhattomuutta ja rikkoo perusopetuslain (1998) velvoitetta asiallisesta käyttäytymisestä. Toisaalta perusopetuslaissa (1998) ei määritellä tarkoin, mitä asiallinen käyttäytyminen tarkoittaa. Täten koulussa sopimaton, ei-toivotunlainen käyttäytyminen saa määritelmänsä ainoastaan piilossa olevien sääntöjen myötä – häiritseväksi käyttäytymiseksi koetaan sellainen toiminta, joka on julkilausumattomien odotusten vastaista (Belt, 2013, s. 29–30).

Suomenkielisessä kirjallisuudessa käytetty kurin käsite sen sijaan kääntyy vaivatta myös englannin kielelle (*discipline*). Englannin kielessä kurin käsiteellä viitataan pääasiassa aina välittömiin toimenpiteisiin, joiden pyrkimyksenä on oppilaiden käyttäytymisen muokkaaminen (Burden, 2006, s. 4; Hoy & Weinstein, 2006, s. 181). Suomen kielessä kurikäsitteen käyttöä voidaan sen sijaan pitää kyseenalaisena, sillä se luonee mielle yhtymiä autoritaariseen ja opettajalähtöiseen kasvatuskulttuuriin sekä ruumiillisiin rankaisumetodeihin. Mielenkiintoista kuitenkin on, että perusopetuslaissa (1998) puhutaan edelleen kurinpidosta ja rangaistuksista. Perusopetuslain (1998) mukaan kurinpidollisia toimenpiteitä ovat oppilaan poistaminen tilasta, koulupäivän jatkuminen pidempään, opetukseen osallistumisen epääminen, jälki-istunto, kirjallinen varoitus sekä määräaikainen erottaminen koulusta. Kuten huomataan, kurinpidolliset toimenpiteet ovat kuitenkin hyvin erilaisia kuin ennen. Kurinpidollisten toimenpiteiden ja rangaistusten sijasta tulisikin puhua seuraamuksista (Belt, 2013, s. 60).

Työrauhattomuuden ja sen ilmenemismuotojen tarkastelu laajentaa käsitteiden moninaisuutta entisestään. Belt (2013) esittää, että työrauhattomuuden määrittelyyn vaikuttaa se, mistä näkökulmasta sitä tarkastellaan. Määrittelyssä voidaan huomioida, kenen työrauha häiriintyy, kuka häiritsee, mitä aineellisia vahinkoja häiriö aiheuttaa, miten häiriö vaikuttaa psyykkiseen ja/tai fyysiseen turvallisuuteen sekä mitä koulun käyttäytymisnormeja häiriö rikkoo. Käyttäytymisnormien rikkomisella hän tarkoittaa luvaton tai hyvien tapojen vastaista toimintaa ja antaa esimerkiksi kännykällä hiljaa leikkimisen oppitunnin aikana. (Belt, 2013, s. 26–27.) Tällaista toimintaa voidaan kutsua Burdenin (2006, s. 4)

sanoin *off-task* -käyttäytymiseksi, joka merkitsee sitä, että oppilas ei ole keskittynyt opetus-opiskelu-oppimistapahtumaan. *Off-task* -käyttäytyminen ei todennäköisimmin aiheuta ulkoista häiriötä tai haittaa muille, mutta ymmärrettävästikin heikentää kyseisen oppilaan mahdollisuutta oppia. Näin ollen myös *off-task* -käyttäytymistä voidaan pitää työrauhahäiriönä.

Beltin (2013) esittämät näkökulmat tulevat esille seuraavissa työrauhattomuuden määritelmässä. Naukkarinen (1999, s. 22) määrittelee työrauhattomuuden oppilaan ei-toivotunlaiseksi käyttäytymiseksi, joka häiritsee koulun työrauhaa ja ”jonka opettajat ja/tai koulun muu henkilökunta ja/tai muut oppilaat ja/tai oppilaiden vanhemmat kokevat olevan toiveidensa vastaista”. Levinin ja Nolanin (2007, s. 9, 25–26) mukaan työrauhahäiriöllä tarkoitetaan puolestaan sekä opettajan että oppilaiden käyttäytymistä, joka häiritsee opettamista ja toisten oikeutta opiskella, aiheuttaa psykologista tai fyysistä uhkaa sekä tuhoaa ympäristöä. Myös Charles (2011) määrittelee työrauhattomuuden tarkoitukselliseksi tai ajattelemattomaksi käyttäytymiseksi, joka häiritsee opetusta ja oppimista sekä uhkaa muita. Lisäksi Charlesin (2011) määritelmä työrauhattomuudesta laajenee koskemaan käyttäytymistä, joka rikkoo yhteiskunnan moraalia, etiikkaa tai lakeja. (Charles & Senter, 2012, s. 187–188.) Naukkarisen (1999), Levinin ja Nolanin (2007) sekä Charlesin (2011) määritelmässä korostuu työrauhattomuuden näkeminen sellaisena toimintana, joka jollain tavalla häiritsee koulun toimintaa – siis opetusta, opiskelua ja oppimista. Belt (2013, s. 25) ilmaisee asian ytimekkäästi: ”Työrauhahäiriö rikkoo työrauhan.”

Konkreettisempi kuva työrauhattomuudesta saadaan tarkastelemalla työrauhattomuuden ilmenemismuotoja. Aho (1976, s. 8–9) on luokitellut työrauhahäiriöt yhdeksään ryhmään varsin kattavasti: 1) verbaliset häiriöt, 2) häiritsevä motorinen toiminta, 3) fyysiset kontaktit muihin oppilaisiin, 4) melun aiheuttaminen jonkin esineen avulla, 5) syöminen tunnilla, 6) tunteiden ilmaukset, 7) huolimattomuus koulutyössä, 8) negatiivinen asenne auktoriteettiin sekä 9) koulutyön kannalta sopimaton toiminta. Vaikka Ahon (1976) luokittelu onkin kymmenien vuosien takainen, on Karvin teettämän laajan työrauhaa ja turvallista oppimisympäristöä koskevan tutkimuksen ja siitä saatujen tulosten valossa se yhä varsin pätevä: Alakoulussa tyypillisimpiä ja haastavampia työrauhaan vaikuttavia tilanteita ovat puhuminen luvatta (73,1 %), koulutarvikkeiden puuttuminen (54,5 %), opettajan tai muiden oppilaiden sanallinen solvaaminen (38,1 %), poistuminen omalta paikalta ilman lupaa (34,3 %), esineiden heitteleminen (22,4 %), oppitunnilta myöhästytminen (12,7 %) sekä matkapuhelimen tai tabletin käyttäminen luvatta (5,2 %) (Julin & Rumpu, 2018, s. 130–131).

On kuitenkin huomattava, että sekä Ahon (1976) luokittelu että Karvin tutkimus jättävät ulkopuolelle opettajan itse aiheuttamat työrauhahäiriöt. Mielenkiintoista onkin Erätuulen ja Puurulan (1990) saama tutkimustulos, jonka mukaan yläasteikäisten oppilaiden mielestä opettaja on yleisin työrauhahäiriötä aiheuttava tekijä. Toisaalta kyselylomakkeessa esitetyt väittämät koskivat ainoastaan opettajaa, opetusta ja oppiainetta, jotka kaikki voidaan mieltää opettajaa koskeviksi tekijöiksi. Tämä oletamus konkretisoituikin, kun he tarkastelivat kolmen väittämän välisiä korrelaatioita pareittain. (Erätuuli & Puurula, 1990, s. 34–35.) Erätuulen ja Puurulan (1990) tutkimus siis todensi, että myös opettaja voi rikkoa työrauhan, mutta se ei ottanut kantaa siihen, millä tavoin. Sen sijaan Saloviita (2014, s. 26) esittää, että opettajan saapuminen jatkuvasti myöhässä oppitunneille tai puuttuminen tehottomasti työrauhattomuuteen ovat opettajan aiheuttamia työrauhahäiriöitä, sillä ne vähentävät tehokasta opetus-, opiskelu- ja oppimisaikaa.

Yllä esiteltyjä työrauhattomuuden ilmenemismuotoja voidaan tarkastella niiden vakavuuden ja/tai häiritsevyyden näkökulmasta. Esimerkiksi Erätuuli ja Puurula (1990) tutkivat työrauhahäiriöiden ryhmittymistä kolmeen luokkaan faktorianalyysin avulla. Faktoreille latautuneiden muuttujien perusteella he nimesivät luokat seuraavasti: lievät työrauhahäiriöt, omaisuuteen kajoaminen ja vakavat työrauhahäiriöt. (Erätuuli & Puurula, 1990, s. 30–32.) Myös Charlton ja David (1993) jakavat työrauhahäiriöt lieviin ja vakaviin, mutta katsovat omaisuuteen kajoamisen olevan osa vakavia työrauhahäiriöitä. Heidän jaottelessaan lieviä työrauhahäiriöitä ovat luvaton puhuminen, luokkatovereiden häiritseminen, turha äänteleminen, laiskuus ja työnteon välttäminen, epätäsmällisyys sekä luvaton liikkuminen. Vakavammiksi työrauhahäiriöiksi he listaavat opettajan sanallisen solvauksen, opettajaan tai muihin oppilaisiin kohdistuvan fyysisen aggressiivisuuden sekä ympäristön tuhoamisen. (Charlton & David, 1993, s. 8.) Charltonin ja Davidin (1993) tavoin myös Burden (2006) jaottelee työrauhahäiriöt kahteen luokkaan. Lieviksi työrauhahäiriöiksi lukeutuvat muun muassa myöhästely, lintsaaminen, puhuminen, vastausten huuteleminen, keskittymättömyys ja koulutarvikkeiden puuttuminen sekä joissain tapauksissa myös sanallinen ja fyysinen aggressiivisuus. Vakavia työrauhahäiriöitä ovat sen sijaan väkivaltaisuus, ilkivalta, varastaminen ja huumeiden käyttö, jotka tapahtuvat usein luokahuoneen ulkopuolella. (Burden, 2006, s. 11.)

Huomionarvoista on, että yllä esiteltyt määritelmät työrauhasta ja työrauhattomuudesta kohdistuvat lähes yksinomaan ulkoisiin tekijöihin ja jättävät sisäiset tekijät huomiotta. Kari ja muut (1980) huomauttavat, että työrauhaa ja työrauhattomuutta tarkasteltaessa sisäisten tekijöiden huomioiminen on erityisen tärkeää. Sisäisillä tekijöillä tarkoitetaan

oppilaassa itsessään olevia, usein ulospäin näkymättömiä tekijöitä. Ne kuitenkin saattavat purkautua ja näyttäytyä ulkoisina työrauhahäiriöinä. (Kari ym., 1980, s. 12–14.) Karin ja muiden (1980) esitys sisäisten tekijöiden ensisijaisuudesta luo ymmärrystä sille, miksi oppilaiden tarpeiden tiedostaminen ja ymmärtäminen – jota muun muassa Levin ja Nolan (2007) sekä Jones ja Jones (2013) painottavat – tulee olla lähtökohtana työrauhan ylläpitämisessä.

2.3 Työrauhan ja työrauhattomuuden taustalla olevia tekijöitä

Työrauhaan ja työrauhattomuuteen vaikuttavia tekijöitä on lukuisia. Tämä on ymmärrettävää, sillä yksilö ei elä eristyksissä muusta maailmasta, vaan on jatkuvassa yhteydessä kaikkeen ympärillä olevaan. Näin ollen syitä voidaan hakea kaikista niistä tarttumapinoista, joihin yksilö on ollut tai on edelleen kosketuksissa. Luokassa vallitseva työrauha tai työrauhattomuus onkin moninaisten tekijöiden summa (Holopainen ym., 2009, s. 21), jota selitetään eri tavoin esimerkiksi lääketieteessä, sosiologiassa, käyttäytymistieteissä ja psykologiassa (Naukkarinen, 1999, s. 20). Opettajan on oltava tietoinen työrauhan ja työrauhattomuuden taustalla olevien tekijöiden kirjosta, sillä ne ohjaavat opettajan keinoja ylläpitää työrauhaa luokassa tarkoituksenmukaisesti.

Työrauhan ja työrauhattomuuden taustalla olevat tekijät voidaan karkeasti luokitella koulun ulkopuolisiin ja koulun sisäisiin tekijöihin. Koulun ulkopuolisia tekijöitä ovat esimerkiksi yhteiskunnalliset tekijät, kuten tiedotusvälineiden ja teknologian korostunut asema, arvojen ja kulttuurien pluralismi sekä yhteiskunnassa esiintyvät erinäiset ongelmat (Belt, 2013, s. 56). Lisäksi Salo (2000, s. 54) esittää, että poliittisella päätöksenteolla on vaikutusta koulutuksen arvostukseen, josta osviittaa antavat sille myönnettyt resurssit. Salo (2000) esitys on tulkittavissa siten, että mitä enemmän koulutuksella on käytettävissään erilaisia resursseja, sitä todennäköisimmin työrauha luokassa voidaan turvata. Tutkimukseni viitekehyksessä koulun ulkopuolisten tekijöiden tarkasteleminen syvällisemmin ei ole merkittävää, sillä koen niiden olevan opettajan vaikutuspiirin ulkopuolella. Sen sijaan koulun sisäiset tekijät vaikuttavat oleellisesti opettajan keinoihin ylläpitää työrauhaa luokassaan. Koulun sisäisiin tekijöihin voidaan katsoa kuuluvaksi erilaiset oppimisympäristöön liittyvät tekijät, opettajan ja oppilaiden välinen suhde sekä opettaja- ja oppilaskohtaiset syyt.

2.3.1 Oppimisympäristöön liittyvät tekijät

Kun tarkastellaan oppimisympäristöön liittyviä, työrauhan ja työrauhattomuuden taustalla olevia tekijöitä, on merkittävää ymmärtää oppimisympäristö-käsitteen kattavan alleen niin fyysiset kuin sosioemotionaalisetkin tekijät. Tästä osviittaa antavat muun muassa Guardinon ja Fullertonin (2010), Erätuulen ja Puurulan (1990) sekä Djigicin ja Stojiljkovicin (2011) tutkimukset. Guardinon ja Fullertonin (2010, s. 12) interventiotutkimuksen tulokset osoittivat, että oppimisympäristön muokkaamisella on akateemista työskentelyä lisäävä ja häiritsevää käyttäytymistä vähentävä vaikutus. Erätuuli ja Puurula (1990, s. 36) sen sijaan saivat tutkimuksessaan selville, että lähes puolet yläkouluikäisistä oppilaista kokee huonon yhteishengen vaikuttavan työrauhattomuuteen. Myös Djigic ja Stojiljkovic (2011, s. 821) esittävät, että luokan ilmapiiri vaikuttaa merkittävästi oppilaiden käyttäytymiseen ja oppimiseen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS, 2014, s. 30) todetaankin, että ”hyvä työrauha sekä ystävällinen ja kiireetön ilmapiiri tukevat oppimista”.

Oppimisympäristöön liittyviä tekijöitä ovat myös luokka-aste ja oppiaine. Luokka-asteen vaikutuksesta työrauhaan antaa osviittaa Karvin teettämän tutkimuksen tulokset: työrauhattomuutta esiintyy alakoulun kolmannella luokalla selvästi vähemmän kuin yläkoulun kahdeksannella luokalla sekä opettajien että oppilaiden kokemana (Julin & Rumpu, 2018, s. 116). Tämä viittaisi siihen, että työrauhattomuus peruskoulussa lisääntyy oppilaiden siirtyessä luokka-asteelta toiselle. Toisaalta kyseisessä tutkimuksessa saatua tulosta on syytä pohtia kriittisesti, sillä kolmannen ja kahdeksannen luokan oppilaiden vertaaminen ei kerro esimerkiksi kuudennen luokan työrauhatilanteesta mitään. Voihan olla, että alakoulussa työrauhattomuus vähenee luokka-asteittain, mutta yläkoulussa työrauhattomuutta ilmenee jälleen merkittävässä määrin. Oppiaineen merkitys työrauhaan ja työrauhattomuuteen vaikuttavana tekijänä sen sijaan konkretisoituu, kun vertaillaan niin sanottuja tiedollisia oppiaineita, kuten matematiikkaa, ja taidollisia oppiaineita, kuten liikuntaa, toisiinsa. Näiden oppiaineiden tavoitteet, sisällöt ja etenkin menetelmät poikkeavat toisistaan merkittävästi, jolloin olettaa saattaa, että työrauha ja työrauhattomuus ilmenevät eri tavoin. Lisäksi Barker ja Annerstedt (2016, s. 924) esittävät, että liikuntatunneilla todennäköisyys yllättäville tapahtumille on suuri verrattuna muihin oppiaineisiin. Näin ollen työrauhaa häiritsevää toimintaa ilmenee liikuntatunneilla oletettavasti enemmän kuin vaikkapa matematiikan tunneilla.

2.3.2 Opettajan ja oppilaiden välinen suhde

Työrauhattomuutta voidaan selittää myös opettajan ja oppilaiden välisellä asymmetrisellä suhteella, jota tässä kohtaa tarkastelen Schmuckin ja Schmuckin (2001) esityksellä erilaisista ristiriidoista. Asymmetrisyys ja siitä kumpuavat ristiriidat palautuvat vallankäytön kysymyksiin, jotka ovat kouluinstituutiossa väistämättä aina läsnä. Schmuck ja Schmuck (2001) puhuvat käytäntöristiriidasta (*procedural conflict*), tavoiteristiriidasta (*goal conflict*), ajatusristiriidasta (*conceptual conflict*) ja ihmissuhderistiriidasta (*interpersonal conflict*). Käytäntöristiriita tarkoittaa erimielisyyttä niistä toiminnoista, joiden kautta tavoitteisiin pyritään, ja se on useimmiten seurausta epäselvistä tai löyhistä säännöistä. Tavoiteristiriita sen sijaan viittaa erimielisyyteen niistä tavoitteista, joihin erilaisilla toiminnoilla pyritään. Ajatusristiriitaa voidaan selittää yksilöiden toisistaan poikkeavilla skemoilla: yksilöt havainnoivat, tulkitsevat ja käsitteellistävät ympäröivää maailmaa eri tavoin ja muodostavat täten omanlaisiaan kognitiivisia verkkoja. Ihmissuhderistiriita puolestaan tarkoittaa yhteensopimattomuutta osapuolten yksilöllisten ominaisuuksien ja tarpeiden välillä. (Schmuck & Schmuck, 2001, s. 274–277.) Ristiriitojen syntymekanismien ymmärtäminen onkin tärkeää, jotta opettaja voi puuttua ilmaantuviin työrauhahäiriöihin mahdollisimman tarkoituksenmukaisesti. Koulutyön kannalta ehkäpä merkittävin ristiriita liittyy opettajan ja oppilaiden erilaisiin tavoitteisiin. Opettajan työtä ohjaavien ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) määriteltyjen tavoitteiden selventäminen oppilaille ja muokkaaminen jokaisen oppilaan yksilöllisiä tarpeita vastaaviksi vähentänee tavoiteristiriitojen puhkeamista ja täten edesauttaa työrauhan ylläpitämistä luokassa.

2.3.3 Opettajakohtaiset syyt

Opettajakohtaisiin syihin katson kuuluvaksi Kouninin (1970) tutkimustulosten ohjaamana opettajan tavan opettaa sekä Martinin, Yinin ja Mayallin (2006) tutkimustulosten perusteella opettajan työkokemuksen ja sukupuolen. Kounin (1970) osoitti 1970-luvulla opiskeluun sitoutumisen ja käyttäytymisen olevan riippuvainen tehokkaasta opetuksesta. Kouninin (1970, s. iv-v) mukaan tehokas opetus koostuu opettajan kyvystä tarkkailla jatkuvasti luokan tapahtumia (*withitness*), samanaikaisesti hallita koko luokkaa ja keskittyä yhteen oppilaaseen (*overlapping*), toteuttaa sujuva ja sopivatempoinen oppitunti (*smoothness, jerkiness, momentum, slowdowns*) sekä toimia tietoisesti ja vastuullisesti tarjoamalla jokaiselle oppilaalle tämän yksilöllisyyttä tukevia tehtäviä (*groupfocus, anti-*

satiation). Martin ja muut (2006) puolestaan osoittivat opettajan työkokemuksella ja sukupuoliolla olevan vaikutusta siihen, missä määrin opettajat käyttävät opetuksellista ja ihmissuhteisiin liittyvää luokanhallintatyötyyliä. Näistä jälkimmäiseen he katsoivat sisältyvän myös käyttäytymisen hallinnan. Tutkimustulosten mukaan naiset käyttävät enemmän kontrollia kuin miehet opetuksellisessa luokanhallintatyötyylissä. Tutkimustulokset osoittivat myös, että kokeneemmat opettajat käyttävät enemmän kontrollia opetuksellisessa luokanhallintatyötyylissä, kun taas noviisit käyttävät enemmän kontrollia ihmissuhteiden hallinnassa. (Martin ym., 2006, s. 4, 7–9.)

2.3.4 Oppilaskohtaiset syyt

Työrauhaan vaikuttavat oppilaskohtaiset syyt liittyvät yksilön tarpeisiin ja kehitykseen. Hirsjärven (1983) laatima työrauhan määritelmä johdattaa tarkastelemaan itsesääätelytaitojen kehitystä työrauhaan vaikuttavana tekijänä. Lisäksi Levinin ja Nolanin (2007) sekä Jonesin ja Jonesin (2013) luokanhallintaa käsittelevissä teoksissa esitellyt teoriat yksilöiden tarpeista ja kehityksestä suuntaavat tarkasteluani työrauhaan ja työrauhattomuuteen vaikuttavista tekijöistä. Oppilaiden käyttäytymistä – joka ilmenee työrauhana tai työrauhattomuutena – voidaan selittää muun muassa Maslowin tarvehierarkian, Eriksonin psykososiaalisen kehitysteorian ja Kohlbergin moraalien kehityksen teorian kautta. Näiden sisäisten tekijöiden ymmärtäminen auttaa opettajaa löytämään sellaisia työrauhattomuuteen liittyviä ratkaisuja, jotka eivät kohdistu ainoastaan ulkoisten tekijöiden poistamiseen (Kari ym., 1980, s. 3). Tutkimukseni viitekehyksessä kysymys on siitä, että opettaja pystyy hyödyntämään monipuolisesti niin opetukselliseen hallintaan, käyttäytymisen hallintaan kuin ihmissuhteidenkin hallintaan lukeutuvia työrauhan ylläpitokeinoja. Tämän myötä oppilaille tarjoutuu oppimisympäristö, joka huomioi kattavasti heidän yksilöllisyytensä ja siten vahvistaa oppilaiden toivotunlaista käyttäytymistä ja tekee oppimisesta tehokkaampaa (Jones & Jones, 2013, s. 30).

Hirsjärvi (1983, s. 196) esittää, että työrauha edellyttää sisäistynyttä kurinalaista toimintaa. Alakouluikäisten oppilaiden itsesääätelytaidot ovat kuitenkin vielä puutteellisia, joten he eivät kehityksellisistä syistä kykene omatoimisesti ylläpitämään järjestystä luokassa (Koskenniemi, 1944, s. 136). Itsesääätelyn kehitystä voidaan kuitenkin tukea pitämällä johdonmukaisesti kiinni sääntöjen noudattamisesta. Yksilön tahtoa noudattaa sääntöjä voidaan vahvistaa palkintojen kautta siten, että pienten, välittömien palkintojen sijaan oppilaiden näköpiiriin asetetaan kuva myöhemmin saatavasta suuremmasta palkinnosta. Itsesääätelykyvyn näkökulmasta kyse on kyvystä lykätä tarpeentyydytystä, joka kouluiässä on jo mahdollista. (Helkama ym., 2015, s. 72–73.)

Maslowin (1908–1970) kehittänyt tarvehierarkia lienee yksi tunnetuimmista ja hyödynnetyimmistä motivaatioteorioista, jonka tarkasteleminen syventää ymmärrystä työrauhan ja työrauhattomuuden taustalla olevista oppilaskohtaisista syistä. Motivaatioteorian tarvehierarkia nojaa näkemykseen, että inhimillinen toiminta ohjautuu asetettujen tavoitteiden mukaisesti. Näitä tavoitteita Maslow (1943) kutsuu ihmisen perustarpeiksi, jotka asettuvat hierarkkiseen järjestykseen seuraavalla tavalla: fysiologiset tarpeet, turvallisuuden tarpeet, rakkauden tarpeet, arvostuksen tarpeet sekä itsensä toteuttamisen tarpeet. Vasta alemman tason tarpeiden tyydyttyessä yksilö on kykeneväinen toimimaan seuraavalla tasolla olevien tarpeiden saavuttamiseksi. (Maslow, 1943, s. 394–395.) Työrauha kannalta tämä merkitsee seuraavaa: Hierarkian huipulla oleva taso – itsensä toteuttamisen tarpeet – sijoittuu lähimmäksi perusopetukselle asetettuja tavoitteita. Nämä tavoitteet aktualisoituvat oppilaan näkökulmasta opiskeluna ja oppimisena. Jotta oppilas voisi kiinnostua koulutyöstä, on alemmilla tasoilla olevien perustarpeiden oltava tyydyttyneitä (Saloviita, 2014, s. 38). Oppilaan käyttäytyminen työrauhaa ylläpitävällä tavalla edellyttää siis fysiologisten, turvallisuuden, rakkauden ja arvostuksen tarpeiden täyttymistä.

Maslow (1943, s. 395) myös esitti, että ihmisen perustarpeita uhkaavat tai vaarantavat tekijät aiheuttavat yksilössä ”häätäreaktioita”. Neurobiologisesti tarkasteltuna kyse on ihmisen valpastumisjärjestelmästä, joka laukaisee odotuksista poikkeavien ärsykkeiden seurauksena stressireaktion. Stressireaktio ”auttaa sopeutumaan muuttuneeseen tilanteeseen ja johtaa tasapainotilan palautumiseen. Ongelmia syntyy, jos uhka on liian voimakas tai pitkäkestoinen suhteessa yksilön kykyyn säädellä stressireaktioitaan.” (Sajaniemi & Krause, 2012, s. 10.) Koulussa alati muuttuvat ja yllättävätkin tilanteet ovat arkipäivää, joten riski oppilaiden turvallisuuden ja arvostuksen tarpeiden horjumiselle on väistämättä jatkuvasti läsnä. Näin myös todennäköisyys työrauhahäiriöille lisääntyy.

Maslowin tarvehierarkian lisäksi työrauhan ja työrauhattomuuden taustalla olevia oppilaskohtaisista syistä on syytä tarkastella Eriksonin (1902–1994) luoman psykososiaalisen teorian kautta. Eriksonin (1950) mukaan ihmisen elämä muodostuu kahdeksasta, ennalta määrätystä vaiheesta. Näissä jokaisessa yksilö kohtaa ja läpikäy tietyn konfliktin, mikä on välttämätöntä yksilön persoonallisuuden kehittymisen ja sosiaalistumisen kannalta. (Erikson, 1950, s. 261.) Jones ja Jones (2013, s. 37) tarkentavat, että aiemmat vaiheet vaikuttavat joko kielteisesti tai myönteisesti seuraavissa vaiheissa kohdattavien konfliktien läpikäymiseen. Työrauhan ja työrauhattomuuden kannalta merkityksellistä

onkin ottaa huomioon ne vaiheet, jotka vaikuttavat yksilön toimintaan koulussa. Ihanteellisinta olisi tilanne, jossa yksilö olisi ikään kuin ratkaissut edeltävät vaiheet onnistuneesti. Tällöin yksilö kokisi perusluottamusta (vaihe 1) ja autonomian tunteita (vaihe 2) sekä kykenisi toimimaan oma-aloitteisesti (vaihe 3), mikä puolestaan mahdollistaisi ahkeran työskentelyn (vaihe 4) (Erikson, 1950, s. 239, 243, 246, 250). Erikson (1950) kuitenkin huomauttaa, että monien lasten ihanteellinen kehitys horjuu, kun kotona epäonnistutaan lapsen valmistelmissa koulumaailmaan ja kun koulussa ei onnistuta pitämään yllä vaiheiden 1–3 periaatteita. Näin ollen oppilas ei kykene toimimaan tuotteliaasti saadakseen uusia tietoja ja taitoja, mikä johtaa riittämättömyyden ja huonommuuden tuntemuksiin. (Erikson, 1950, s. 251–252.) Tämä saattaa näyttäytyä työrauhattomuutena.

Työrauhan ja työrauhattomuuden taustalla olevia oppilaskohtaisia syitä voidaan tarkastella myös Kohlbergin (1927–1987) moraaliteorian näkökulmasta. Jean Piaget’n teoria loogisen ajattelun kehitysvaiheista ohjasi moraaliteorian kehittelyä, sillä Kohlberg uskoi, että moraalinen ajattelu järjestäytyy ominaisuuksiltaan samankaltaisiin vaiheisiin kuin looginen ajattelu (Helkama, 2001, s. 180). Moraaliteoria muodostuu kolmesta kehitystasosta, joihin jokaiseen sisältyy kaksi vaihetta. Ensimmäinen, esikonventionaalinen taso sisältää heteronomisen sekä oman edun ja reilun vaihdon moraalivaiheet. Esikonventionaalisella tasolla oleva oppilas perustaa käyttäytymisensä auktoriteetin tottelemiselle rangaistusten välttämiseksi ja haluaa saada toiminnastaan vastalahjaksi jotain konkreettista. (Helkama, 2001, s. 185–186). Oppilaan lienee siis vaikea ymmärtää, että työrauha mahdollistaa tehokkaan opiskelun ja oppimisen, sillä etenkin oppimista ei voi havaita konkreettisesti. Näin ollen työrauhan ylläpito ilman selkeitä syy-seuraus- ja palkintojärjestelmiä lienee haastavaa. Toinen, konventionaalinen taso käsittää hyvien ihmissuhteiden sekä sosiaalisen systeemin ja omantunnon moraalivaiheet (Helkama, 2001, s. 187). Tällä tasolla oleva oppilas alkanee ymmärtää työrauhan edistävän sekä omaa että muiden opiskelua ja oppimista ja täten pyrkii työskentelemään ja käyttäytymään työrauhaa ylläpitävällä tavalla. Merkitystä lienee kuitenkin opettajan ryhmäytymistä ja myönteistä koulunkäyntiä vahvistavilla toimilla, sillä hyvä luokkahenki ja myönteinen suhtautuminen koulutyöhön saanee oppilaat toimimaan kaikkia hyödyttävällä tavalla. Kolmas ja viimeinen kehitystaso – postkonventionaalinen moraaliperiaatteiden taso – kattaa alleen yksilöllisiin oikeuksiin ja yhteiskunnallisiin sopimuksiin sekä yleispäteviin eettisiin periaatteisiin liittyviä periaatteita (Helkama, 2001, s. 187). Tällöin oppilas kyennee tarkastelemaan omaa käyttäytymistään ja työskentelyään yhteiskunnan toimivuuden näkökulmasta. Oppilas ymmärtäneen, että työrauha edellyttää perusopetuslakiinkin kirjattua asiallista käyttäytymistä, minkä myötä hänen oikeutensa saada opetusta mahdollistuu.

2.4 Työrauhan ylläpitokeinoja

Työrauhan ylläpitäminen tarkoituksenmukaisin keinoin on tärkeää, sillä siten mahdollistetaan opettajien oikeus opettamiseen sekä oppilaiden oikeus opiskeluun ja oppimiseen. Opettajat ovat kouluinstituution perustamisesta lähtien joutuneet kehittämään strategioita säilyttääkseen järjestyksen luokassa (Jones, 1989, s. 330), koska työrauhahäiriöitä on esiintynyt aina (Kari ym., 1980, s. 1). Tämä on ymmärrettävää, sillä luokahuoneessa kohtaavat yksilöt – opettaja ja oppilaat – henkilökohtaisine mielenkiinnonkohteineen, tarpeineen ja tavoitteineen tulevat muodostaneeksi tilanteen, joka haastaa asymmetristä suhdetta opettajan ja oppilaiden välillä. Näin ollen laaja työrauhan ylläpitokeinojen repertuaari on tärkeää, sillä eri oppilaiden kanssa toimivat erilaiset työrauhan ylläpitokeinot.

Merkittävää on, että opettaja voi vaikuttaa oppilaiden haluun opiskella ja käyttäytyä hyväksyttävällä tavalla kiinnittäen huomiota omaan toimintaansa (Levin & Nolan, 2007, s. 5–6). Ymmärränkin ensisijaisen vastuun työrauhasta olevan luokanopettajalla, ja myös Holopainen ja muut (2009, s. 67) esittävät, että opettaja on avainasemassa luokan työrauhan rakentajana ja ylläpitäjänä. Jotta opettajasta ei tule työrauhan rikkoja, tulee hänen puuttua luokassa esiintyviin häiriöihin mahdollisimman huomaamattomasti ja hienovaraisesti (Saloviita, 2014, s. 26).

Opettajan keinot ylläpitää työrauhaa voidaan jakaa proaktiivisiin ja reaktiivisiin keinoihin. Proaktiivisilla keinoilla tarkoitetaan sellaisia toimintamalleja, joiden kautta opettaja pystyy vaikuttamaan oppilaiden käyttäytymiseen myönteisesti ja täten ennaltaehkäisemään ei-toivotunlaista käyttäytymistä. Reaktiivisilla keinoilla sen sijaan viitataan niihin toimiin, joita opettaja toteuttaa työrauhaa häiritsevän käyttäytymisen ilmettyä. Usein nämä käyttäytymisen korjaamiseen pyrkivät keinot ilmenevät kielteisinä ilmauksina, eleinä tai ilmeinä. Täten on ymmärrettävää, että reaktiivisten työrauhan ylläpitokeinojen on useissa tutkimuksissa osoitettu olevan tehottomampia kuin proaktiivisten keinojen. (Clunies-Ross ym., 2008, s. 695.) Myös Jones ja Jones (2013, s. 209) esittävät, että tehokas luokanhallinta käsittää toivotunlaisen käyttäytymisen opettamisen ja vahvistamisen kurinpidollisten toimenpiteiden sijaan, vaikkakin myös niitä tarvitaan.

Työrauhan ylläpitokeinoja voidaan tarkastella myös vapauden ja vastuun näkökulmasta. Koskenniemi ja Hälinen (1970) puhuvat näiden yhteenkietoutumisesta, joka oppilaiden tulee oppia ymmärtämään. Parhaiten ymmärrys saavutetaan pitämällä oikeanlaista ta-

sapainoa opettajan ohjauksen ja oppilaiden lisääntyvän riippumattomuuden välillä. (Koskeniemi & Hälinen, 1970, s. 246–247.) Kyse on toisin sanoin ilmaistuna opettajan käyttämän kontrollin määrästä, johon seuraavaksi luon lyhyehkön katsauksen Glickmanin, Tamashiron ja Wolfgangin 1980- ja 1990-luvuilla muodostaman jatkumon kautta. Jatkumo koostuu kolmesta ulottuvuudesta, jotka heijastelevat opettajien uskomuksia yksilön kehityksestä ja joista aina jokin korostuu käytännön opetustyössä. Ei-interventionistisessa (*non-interventionist*) ulottuvuudessa opettajan käyttämän kontrollin määrä on vähäinen ja oppilaille annetaan paljon vastuuta, sillä ei-toivotunlaisen käyttäytymisen nähdään johtuvan yksilön sisäisistä vaikeuksista, jotka yksilö itse kykenee ratkaisemaan. Tämän vastakohtana on interventionistinen (*interventionist*) ulottuvuus, jonka mukaisesti opettaja pyrkii kontrolloimaan oppilaiden käyttäytymistä esimerkiksi palkkioiden ja rangaistusten kautta ja rajoittamaan oppilaille annettavan vapauden ja vastuun määrää. Tällainen toimintamalli perustuu näkemykseen, että äärimmäiset ympäristön olosuhteet vaikuttavat merkittävästi yksilön käyttäytymiseen. Näiden ääripäiden väliin sijoittuu interaktionistinen (*interactionist*) ulottuvuus, jonka mukaan yksilön käyttäytymistä ohjaa vastavuoroinen suhde ympäristön kanssa. Tämän myötä yksilöiden tulee mukauttaa toimintonsa kaikkeen ympärillä olevaan, ja opettajalla ja oppilailla ymmärretään olevan yhtä paljon vapautta ja vastuuta. (Glickman & Tamashiro, 1980, s. 460; Martin, Yin & Baldwin, 1998, s. 6–7; Martin, Yin & Mayall, 2008, s. 11).

Esimerkiksi Djigic ja Stojiljkovic (2011) selvittivät tutkimuksessaan, miten kontrollia kuvaavat ulottuvuudet esiintyvät serbialaisten luokanopettajien työssä ja minkälaisia vaikutuksia kullakin ulottuvuudella on luokkailmapiiiriin ja oppilaiden suoriutumiseen. Tutkimustulokset osoittivat, että 59,5 % luokanopettajien toimista edustaa interaktionistista, 24,2 % interventionistista ja 16,4 % ei-interventionistista luokanhallintatyylä. Erityisesti interaktionistisen ulottuvuuden korostuminen on merkittävää, sillä sen on osoitettu olevan tehokkain tapa hallita luokkaa. Interaktionistinen opettaja rohkaisee oppilaitaan vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön, arvostaa oppilaiden aloitteita, kiinnostuksenkohteita ja tarpeita, suunnittelee oppituntien menetelmät ja sisällöt tavoitteiden ja tehokkaan työskentelyn näkökulmasta sekä toteuttaa myönteiseen kuriin pohjautuvia menettelytapoja, jotka kehittävät oppilaiden itsesäätelykykyä ja vastuuta. (Djigic ja Stojiljkovic, 2011, s. 825, 827.) Täten interaktionistinen luokanhallintatyylä myös edistää ja ylläpitää työrauhaa.

Nämä opettajan kontrollin määrää kuvaavat ulottuvuudet – ei-interventionistinen, interventionistinen ja interaktionistinen – ovat ohjanneet erilaisten luokanhallintatyylien kategorisointia. Esimerkiksi Burden (2006) ilmaisee opettajan käyttämän kontrollin määrän

kolmen mallin avulla. Ohjaavassa mallissa (*the guiding model*) opettajan käyttämän kontrollin määrä on vähäinen, kun opettaja pyrkii vaikuttamaan työrauhaan erilaisin epäsuorin keinoin. Näitä ovat esimerkiksi ympäristön muokkaaminen, oppilaiden ajatusten, tunteiden ja mieltymysten huomioiminen sekä oppilaiden auttaminen näkemään ja ratkaisemaan ilmeneviä ongelmia. Vuorovaikutteisessa mallissa (*the interacting model*) opettaja kontrolloi oppilaitaan edelliseen malliin verrattuna enemmän. Työrauhan ylläpitokeinoja ovat esimerkiksi sääntöjen asettaminen yhdessä oppilaiden kanssa ja niiden noudattamisesta huolehtiminen sekä loogiset seuraamukset. Viimeinen malli (*the intervening model*) sisältää runsaasti opettajan kontrollointia. Opettaja pyrkii pitämään työrauhaa yllä muun muassa vahvistamalla oppilaiden toivotunlaista käyttäytymistä ja sammuttamalla heidän työrauhaa häirtisevää käyttäytymistään. (Burden, 2006, s. 17–18, 24, 32.)

Myös Johnson (1994) on tehnyt jaottelun kolmeen opettajan käyttämään luokanhallintatyyliin (*rule-based, nurturance, dominance*) ja tutkinut opettajaopiskelijoiden käsityksiä luokanhallinnasta. Sääntöperustaisessa (*rule-based*) luokanhallintatyyliissä sääntöjen luominen ja ylläpitäminen, oppituntien suunnitteleminen ja toteuttaminen hyvin sekä oppilaiden toiminnan ja käyttäytymisen tarkkaileminen ovat merkittävässä asemassa, kun ei-toivotunlaista käyttäytymistä pyritään ennaltaehkäisemään. Hoivaan ja huolehtimiseen (*nurturance*) pohjautuva luokanhallintatyyli sen sijaan korostaa opettajan ja oppilaiden välistä lämmintä ja ystävällistä suhdetta, oppituntien mielekkyyttä sekä oppilaiden päätösvaltaa. Vallan ja johtamisen (*dominance*) korostaminen luokan hallinnassa nostaa puolestaan keskiöön opettajan kuuntelemisen vaatimuksen, tiukkuuden sekä rangaistusten käytön, joita ylläpidetään jopa pelon uhalla. (Johnson, 1994, s. 111.)

Hamre ja Pianta (2010) tarkastelevat luokanhallintaa myös kolmen ulottuvuuden kautta: emotionaalinen tuki (*emotional support*), luokan organisoiminen (*classroom organization*) ja yleinen opetuksellinen tuki (*general instructional support*). Nämä ulottuvuudet on johdettu sekä teoriasta että empiriasta ja niistä jokainen kattaa alleen yksityiskohtaisempia ulottuvuuksia, joiden nähdään olevan merkittäviä oppilaiden akateemisen suoriutumisen ja sosiaalisen kehittymisen kannalta. (Hamre & Pianta, 2010, s. 28.) Näin ollen jokainen ulottuvuus lienee merkittävä työrauhan ylläpidon näkökulmasta, sillä uskon oppilaiden suoriutumisen koulutyössä heijastuvan heidän kykyynsä toimia työrauhaa ylläpitävällä tavalla. Emotionaalisen tuen ulottuvuus sisältää myönteisen luokkailmapiiirin, opettajan sensitiivisyyden sekä oppilaiden näkemysten kunnioittamisen ja huomioimisen. Luokan organisoimisen ulottuvuuteen sen sijaan kuuluvat oppilaiden käyttäytymiseen vaikuttaminen erilaisin ennaltaehkäisevin ja korjaavin keinoin, ajallisesti tehokas

opetus sekä oppilaita kiinnostavien ja heidän osallisuuttaan edistävien sisältöjen ja menetelmien käyttäminen. Viimeinen ulottuvuus, yleinen opetuksellinen tuki, kattaa alleen edellisiä enemmän yksityiskohtaisempia ulottuvuuksia. Näitä ovat ajatteluntaitoja kehittävien keskustelujen ja aktiviteettien hyödyntäminen, oppilaiden ymmärrystä ja oppimista edistävän palautteen antaminen, kielellisesti laadukas ja runsas vuorovaikutus, ongelmanratkaisutaitojen ja päättelykyvyn kehittäminen sekä oppimismahdollisuuksien esille tuominen. (Hamre & Pianta, 2010, s. 28–29.)

Wubbles (2011) sen sijaan esittää kuusi lähestymistapaa luokanhallintaan. Hänen mukaansa luokanhallintaa voidaan tarkastella oppilaiden käyttäytymisen ja sisäisen kontrollin, ympäristön ja opetussuunnitelman sekä opettajan ja oppilaiden välisen sosiolingvistisen vuorovaikutuksen ja myönteisen suhteen näkökulmista. Vaikuttaminen oppilaiden käyttäytymiseen tapahtuu tyypillisimmin toivotunlaista käyttäytymistä vahvistamalla esimerkiksi erilaisten palkkioiden tai usein kielteisenä koetun asian poistamisen kautta. Lisäksi huomiotta jättäminen, loogiset seuraamukset sekä rangaistukset vaikuttavat oppilaiden käyttäytymiseen. (Wubbles, 2011, s. 115–116.) Oppilaiden sisäistä kontrollia voidaan puolestaan edistää kiinnittämällä huomiota sosioemotionaalisten taitojen kehittämiseen (Watson & Battistich, 2006) sekä yhteisöllisyyden vahvistamiseen (Elias & Schwab, 2006). Myös Wubbelsin (2011) esitys ympäristön vaikutuksesta luokanhallintaan on selvä, sillä esimerkiksi Doyle (2006, s. 98) toteaa, että tietty fyysinen konteksti sille ominaisine piirteineen vaikuttaa siinä toimivien yksilöiden käyttäytymiseen. Lisäksi opetussuunnitelma voi toimia luokanhallintaa ohjaavana tekijänä: sen kautta oppilaita voidaan pyrkiä sitouttamaan aktiiviseen työskentelyyn ja täten ehkäisemään työrauhahäiriöitä. Opettajan ja oppilaiden välinen sosiolingvistinen vuorovaikutuksen näkökulma puolestaan käsittää ymmärryksen siitä, että keskustelun osapuolet vaikuttavat omilla sanavalinnoillaan ja tulkinnoillaan käytävään sosiaaliseen vuorovaikutukseen. (Wubbels, 2011, s. 117–118.) Työrauhan ylläpidon näkökulmasta opettajan tulee olla tietoinen, että oma verbaalinen ulosanti sekä vääränlaiset tulkinnat oppilaiden puheesta ja niistä johtuvat reaktiot voivat aiheuttaa työrauhahäiriöitä. Tämä tukee aiempaa esitystäni siitä, että myös opettaja voi olla rikkoa työrauhan. Merkityksellistä onkin myönteinen suhde opettajan ja oppilaiden välillä, jossa molemmat osapuolet pyrkivät omalla toiminnallaan edistämään tehokasta opetus-opiskelu-oppimisprosessia (Wubbels, 2011, s. 118–119).

Burdenin (2006), Johnsonin (1994), Hamren ja Piantan (2010) sekä Wubbelsin (2011) esittämillä lähestymistavoilla luokanhallintaan ja niiden sisällöillä on yhtymäkohtia Martinin ja muiden (1998) näkemyksiin luokanhallinnasta. Luodessaan luokanhallintaan liitty-

viä asenteita ja uskomuksia selvittävää mittaria Martin ja muut (1998, s. 7) katsoivat luokanhallinnan koostuvan kolmesta toisistaan riippumattomasta kategoriasta: opetuksellinen hallinta (*instructional management*), oppilassuhteiden hallinta (*people management*) ja käyttäytymisen hallinta (*behavioral management*). Tätä kategorisointia ollaan sittemmin hyödynnetty monissa tieteellisissä tutkimuksissa (ks. esim. Martin ym., 2006; Martin & Sass, 2010; Ünal & Ünal, 2012; Quek, 2013), minkä vuoksi myös omassa tutkimuksessani se on merkittävässä asemassa.

Opetuksellinen hallinta kattaa alleen erilaisia tavoitteisiin, sisältöihin ja menetelmiin liittyviä työrauhaa ylläpitäviä keinoja (Martin ym., 1998, s. 7). Nämä keinot ilmentävät Kouninin (1970, s. iv–v) luomaa tehokkaan opetuksen mallia, josta erityisesti kyky tarkkailla jatkuvasti luokan tapahtumia (*withitness*), samanaikaisesti hallita koko luokkaa ja keskittyä yhteen oppilaaseen (*overlapping*) sekä toteuttaa sujuva ja sopivatempoinen oppitunti (*smoothness, jerkiness, momentum, slowdowns*) edustavat opetuksellista luokanhallintatyötyä. Tehokkaan opetuksen lisäksi oppituntia koskevien odotusten ja ohjeiden selkeä esittäminen on merkittävää. Jones ja Jones (2013) kirjoittavat Doyleen (1983) ja Brophyyn (1986) viitaten, että akateemiseen työskentelyyn sitoutuminen on riippuvaista itse tehtävästä ja siitä, ymmärtävätkö oppilaat, miksi kyseistä tehtävää tehdään. Kun oppilaat ymmärtävät mitä, miksi ja miten tehdään, heidän sitoutuminen akateemiseen työskentelyyn vahvistuu, mikä puolestaan näkyy työrauhan lisääntymisenä oppitunneilla. (Jones & Jones, 2013, s. 221.) Lisäksi opetukselliseen hallintaan liittyy Martinin ja muiden (1998, s. 7) mukaan päivittäisten rutiinien ylläpitäminen. Lester ja muut (2017) puhuvat rutiinien tärkeydestä ja esittävät niiden olevan jopa luokanhallinnan perusta. Rutiinien luomisessa oleellisinta on ottaa huomioon sekä oppilaiden että opettajan tarpeet sekä arvioida niiden käyttökelpoisuutta säännöllisesti. Lisäksi on merkittävää ymmärtää, että rutiinien vakiintuminen vie aikaa. Rutiinien myötä oppilaiden itsesääätelytaidot ja toiminnanohjaus paranevat, jolloin oppilaat saavat onnistumisen ja hallinnan kokemuksia. (Lester ym., 2017, s. 403–405.) Kaiken tämän tulkitseen ilmentyvän työrauhan lisääntymisenä.

Oppilassuhteiden hallinta puolestaan liittyy opettajan ajatuksiin oppilaista yksilöinä sekä opettajan toimiin kehittää suhdettaan oppilaisiinsa (Martin ym., 1998, s. 7). Kyse on pedagogisesta suhteesta opettajan ja oppilaiden välillä. Pedagogisesta suhteesta ovat kirjoittaneet muun muassa Määttä ja Uusiautti (2012) pedagogisen rakkauden ja pedagogisen auktoriteetin näkökulmista sekä osoittaneet niiden heijastuvan oppimisilmapiiriin. Pedagoginen rakkaus on parhaimmillaan uskoa ja luottamusta oppilaan kykyihin, läsnäoloa ja läheisyyttä sekä myönteistä velvollisuudentuntoa tukea oppilasta. Pedagogista

auktoriteettia voi puolestaan parhaimmillaan kuvailla joustavaksi asiantuntijuudeksi. Pedagogisen rakkauden ja pedagogisen auktoriteetin ytimessä on pedagoginen tahdikkuus, joka merkitsee opettajan kykyä kohdata jokainen oppilas joustavasti ja yksilöllisesti sekä tietyllä herkkyydellä. (Määttä & Uusiauhti, 2012, s. 29–30.) Kouninin (1970, s. iv–v) tehokkaan opetuksen mallissa puhutaan tähän liittyen opettajan tietoisesta ja vastuullisesta toiminnasta tarjota jokaiselle oppilaalle tämän yksilöllisyyttä tukevia tehtäviä (*groupfocus, anti-satiation*). Pohjimmiltaan kyse on myönteisestä suhteesta opettajan ja oppilaan välillä, minkä merkityksen oppilaiden käyttäytymiseen on osoittanut muun muassa Marzanon, Marzanon ja Pickeringin (2003, s. 42) meta-analyysi: myönteinen opettaja-oppilassuhde vähentää häiritsevää käyttäytymistä 31 prosenttiyksikköä. Jones ja Jones (2013, s. 89) tähdentävät vielä, että myönteinen suhde opettajan ja oppilaiden välillä vaikuttaa erityisesti oppilaisiin, joilla on haasteita käyttäytymisessä ja akateemisessa suoriutumisessa. Työrauhan kannalta tämä on erityisen merkittävää.

Martinin ja muiden (1998, s. 7) luoma kolmas kategoria, käyttäytymisen hallinta sisältää menetelmiä, joiden tarkoituksena on ennaltaehkäistä työrahaa häiritsevää käyttäytymistä. Tällaisia menetelmiä ovat erityisesti sääntöjen luominen, palkitsemisjärjestelmän käyttäminen sekä myönteisen palautteen antaminen. Beltin (2013, s. 29–30) huomio toivotunlaisen käyttäytymisen perustumisesta julkilausumattomiin odotuksiin nostaa sääntöjen luomisen, niistä keskustelemisen ja niiden kirjoittamisen merkittävään asemaan. Doyle (2006) tarkentaa, että näiden tulisi tapahtua heti kouluvuoden alussa, jotta oppilaille muodostuisi selkeä kuva siitä, mitä heiltä odotetaan. Lisäksi sääntöjen tulisi olla mahdollisimman konkreettisia, ja oppilaita tulisi muistuttaa niistä. (Doyle, 2006, s. 108.) Myös Little ja Akin-Little (2008) viittaavat sääntöjen konkreettisuuteen esittämällä, että sääntöjen tulisi olla mahdollisimman selkeitä ja tarkkoja ja niiden tulisi koskea havaittavissa olevaa käyttäytymistä ja työskentelyä. Lisäksi myönteisen kautta ilmaistuja sääntöjä tulisi olla korkeintaan viisi ja ne tulisi asettaa näkyvälle paikalle luokkahuoneessa. Oleellista on myös, että sääntöjen rikkomisesta tulisi olla seuraamuksia. (Little & Akin-Little, 2008, s. 228.)

Toivotunlaista käyttäytymistä voidaan vahvistaa palkitsemisjärjestelmällä, josta Alderman ja Green (2011) kirjoittavat. Heidän mukaansa esimerkiksi pisteiden kerääminen toivotunlaisesta käyttäytymisestä tulisi tapahtua skaalalla 0–4, eikä 0–1. Tällöin nekin oppilaat, joille toimiminen työrauhaa ylläpitävästi on haastavaa, saavat onnistumisen kokemuksia. Lisäksi kyseinen menetelmä edistää myönteistä suhdetta opettajan ja oppilai-

den välillä (Alderman & Green, 2011, s. 40.) Työrauhan kannalta ymmärrän tämän tarkoittavan sitä, että oppilaiden halu toimia jatkossakin työrauhaa ylläpitävästi lisääntyy, sillä myönteisillä kokemuksilla on taipumusta ruokkia itseään.

Oppilaiden käyttäytymiseen voidaan vaikuttaa ennaltaehkäisevästi myös myönteisen palautteen kautta, mistä tutkimusta ovat tehneet muun muassa Apter, Arnold ja Swinson (2010) sekä Gage ja MacSuga-Gage (2017). Apter ja muut (2010) selvittivät tutkimuksessaan, kuinka usein ja minkälaista sanallista palautetta opettajat antavat sekä oppilaille, jotka keskittyvät työskentelyyn (*on-task behavior*) että oppilaille, joiden keskittyminen on herpaantunut (*off-task behavior*). Tutkimustulokset osoittivat, että erityisesti myönteinen palaute koskien oppilaan akateemista työskentelyä on yhteydessä oppilaan aktiiviseen työskentelyyn tilastollisesti merkitsevästi ($r = 0.345$, $p < 0.01$). Sen sijaan oppilaan käyttäytymistä koskevalla myönteisellä palautteella ja oppilaan aktiivisella työskentelyllä ei näytä olevan tilastollisesti merkitsevää yhteyttä ($r = 0.074$, $p = 0.390$). (Apter ym., 2010, s. 151, 155.) Gagen ja MacSuga-Gagen (2017, s.) tutkimus sen sijaan osoitti, että opettajan satunnaisesti antama myönteinen palaute nimenomaan oppilaan käyttäytymisestä (*behavior-specific praise*) ennustaa oppilaan sitoutumista oppitunneilla sekä vähentää häiritsevää käyttäytymistä tilastollisesti merkitsevästi. Nämä toisistaan poikkeavat tulokset viittaavat jo aiemmin esittämäni ajatukseen siitä, että eri oppilaiden työskentelyyn ja käyttäytymiseen tulee vaikuttaa erilaisin keinoin. Myös Gage ja MacSuga-Gage (2017, s.) toteavat, että yksi ja sama työrauhan ylläpitokeino ei tehoa kaikkii oppilaisiin. Apterin ja muiden (2010) sekä Gagen ja MacSuga-Gagen (2017) tutkimusten tarkastelu kuitenkin osoittaa, että mitä enemmän opettaja antaa oppilailleen myönteistä palautetta, sitä enemmän oppilaat keskittyvät opiskelu-oppimisprosessiin eivätkä aiheuta työrauhahäiriöitä. Lisäksi myönteinen ja kannustava palaute edistää opettajan ja oppilaiden välistä suhdetta (Alderman & Green, 2011, s. 40–41).

Koska tutkimusintressini kohdistuu ennaltaehkäisevien keinojen lisäksi korjaaviin keinoihin, täydentää Martinin ja Baldwinin (1993) aiemman mittarin – *Inventory of Classroom Management Style* – kurinpitodimensio (*discipline dimension*) käyttäytymisen hallinnan kategoriaa. Kurinpitodimension alle lukeutuu toimenpiteitä, jotka aktualisoidaan ei-toivotunlaisen, työrauhaa rikkovan käyttäytymisen ilmettyä. (Martin & Baldwin, 1993, s. 5, 28, 33–34.) Tällaisia työrauhahäiriöitä korjaavia keinoja ovat muun muassa oppilaan paikan siirtäminen luokassa, poistaminen luokasta tai vieminen esimerkiksi rehtorin luo (Reupert & Woodcock, 2010, s. 1262). Lisäksi työrauhattomuuteen voidaan vaikuttaa erilaisin sanallisoin ja sanattomin keinoin: käskyt, kiellot ja varoitukset (Özben, 2010, s. 591), ää-

nen korottaminen ja madaltaminen (Reupert & Woodcock, 2010, s. 1262) sekä kehollinen viestintä (Roache & Lewis, 2011, s. 240) ovat osoittautuneet tyypillisiksi työrauhan ylläpitokeinoiksi. Kehollisen viestinnän muotoja ovat esimerkiksi fyysinen läheisyys ja kosketus sekä ilmeet ja eleet, kuten katseen luominen oppilaaseen ja erilaiset käsimerkit (Jones ja Jones, 2013, s. 288).

Oppilaiden käyttäytymiseen työrauhaa korjaavasti voidaan vaikuttaa myös rangaistusten kautta. Perusopetuslaissa (1998) ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, s. 37) puhutaan kurinpidollisista keinoista, joita ovat muun muassa jälki-istunto, kirjallinen varoitus ja määräaikainen erottaminen. Wubbels (2011, s. 115) kuitenkin esittää empiirisiin tutkimuksiin vedoten, että rangaistusten vaikutus on heikompaa verrattuna toivotunlaisesta käyttäytymisestä palkitsemiseen sekä myönteisen palautteen ja kannustuksen antamiseen. Tästä huolimatta sekä Roache ja Lewis (2011, s. 238) että Sun (2015, s. 99) saivat tutkimuksissaan selville, että rangaistusten käyttö on melko yleistä. Özbenin (2010, s. 591) tutkimustulos puolestaan osoitti, että hieman alle 18 % opettajista käyttää rangaistuksia pyrkiessään vähentämään oppilaiden ei-toivotunlaista käyttäytymistä.

Kiinnostavaa on, että myös häiritsevän käyttäytymisen huomiotta jättämisellä on todettu olevan työrauhaa edistävä vaikutus silloin, kun samanaikaisesti toivotunlaista käyttäytymistä vahvistetaan (Madsen, Becker & Thomas, 1968, s. 139). Hester, Hendrickson ja Gable (2009) täydentävät edellistä kolmella edellytyksellä, joita noudattamalla oppilaan häiritsevän käyttäytymisen huomiotta jättäminen toimii työrauhaa ylläpitävänä keinona. Esimerkiksi tilanteessa, jossa oppilas huutelee vastauksia opettajan kysymyksiin viittaamatta, opettajan, joka haluaa hyödyntää huomiotta jättämisen strategiaa, tulisi noudattaa seuraavia ohjeita: 1) Älä kiinnitä huomiota huutelemaan oppilaaseen, vaan anna vastausvuoro viittaavalle oppilaalle. Kun huuteleva oppilas viittaa seuraavalla kerralla, anna tälle vastausvuoro ja kehu häntä hienosta toiminnasta. 2) Huolehdi, että huomiotta jättäminen ja sitä seuraava vastausvuoron antaminen ja kehuminen tapahtuvat ajallisesti mahdollisimman lähekkäin toisiaan. 3) Ole johdonmukainen vastaavanlaisissa tilanteissa. (Hester ym., 2009, s. 522–524.) Jonesin ja Jonesin (2013) esitys tukee edellistä. He esittävät, että huomiotta jättäminen toimii ainoastaan hyvin pienissä häiriötilanteissa sekä huomauttavat, että huomiotta jättäminen saattaa viestiä oppilaille, että opettaja ei ole tietoinen tai kiinnostunut työrauhaa häiritsevästä toiminnasta. Tällöin oppilaat voivat ryhtyä ruokkimaan häiritsevää toimintaa. (Jones & Jones, 2013, s. 287.) Näin ollen huomiotta jättämisen strategiaa työrauhaa ylläpitävänä keinona tulee käyttää harkiten, sillä sen toimivuus on riippuvaista useista eri tekijöistä.

Työrauhan ylläpitokeinot ovat moninaisia, mistä osoituksena on tässä alaluvussa esittelemäni erilaiset lähestymistavat luokanhallintaan sekä niiden alle lukeutuvat useat erilaiset käytännön toimenpiteet. Koska useissa esittelemissäni lähestymistavoissa ja niiden sisällöissä on paljon yhtymäkohtia, tulkitsen niiden olevan luokanopettajien tyypillisimpiä keinoja ylläpitää työrauhaa luokassaan. Näistä jokainen vaikuttaa joko suorasti tai epä-suorasti oppilaiden toimintaan lisäten aktiivista työskentelyä sekä vähentäen häiritsevää käyttäytymistä ja täten edistäen työrauhaa.

3 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän pro gradu -tutkielman tutkimustehtävänä on perehtyä työrauhailmiöön, minkä myötä pyrin luomaan mittarin, joka avulla luokanopettajien työrauhan ylläpitokeinoja voidaan mitata mahdollisimman kattavasti. Erityisenä mielenkiintonani on selvittää luokanopettajien tyypillisimpiä proaktiivisia eli ennaltaehkäiseviä ja reaktiivisia eli korjaavia työrauhan ylläpitokeinoja yleisopetuksen luokissa sekä tutkia sitä, miten ne ilmentävät seuraavaa kolmea eri luokanhallintatyyliä: opetuksellinen hallinta, käyttäytymisen hallinta ja oppilassuhteiden hallinta. Lisäksi selvitän opettajien sukupuolen, työvuosien ja opettaman luokka-asteen yhteyttä työrauhan ylläpitokeinoihin. Tutkimuskysymykseni muotoutuivat seuraavanlaisiksi:

1. Mitkä ovat luokanopettajien tyypillisimpiä proaktiivisia ja reaktiivisia työrauhan ylläpitokeinoja?
2. Mikä luokanhallintatyyli – opetuksellinen hallinta, käyttäytymisen hallinta, oppilassuhteiden hallinta – korostuu luokanopettajien käyttämissä työrauhan ylläpitokeinoissa?
3. Millä tavoin luokanopettajien työrauhan ylläpitokeinot ovat yhteydessä sukupuoleen, työkokemukseen ja luokka-asteeseen?

Aiemmasta tutkimustiedosta ja teoreettisista lähtökohdista juontuviin tutkimuskysymyksiin haen vastauksia kvantitatiivisin menetelmin toteutetun tutkimuksen kautta. Aineistonhankintamenetelmänä käytän kyselylomaketta, jonka laadin aiemmissa tieteellisissä tutkimuksissa käytettyjen mittareiden pohjalta ja jonka luotettavuustarkastelussa hyödynnän faktorianalyysia ja Cronbachin alfaa. Aineiston analyysi perustuu puolestaan tilastollisten jakaumien kuvailuun ja päättelyyn sekä Kruskal–Wallis-testiin.

4 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa taustoitan pro gradu -tutkielmaani kuuluvaa tutkimusta sitä ohjanneen tutkimusstrategian kautta. Lisäksi kuvaan tutkimukseni kohdejoukkoa sekä avaan aineiston hankintamenetelmänä käytetyn verkkokyselyn muodostumista ja tarkastelen sen luotettavuutta. Merkittävässä osassa lukua on myös menetelmäkirjallisuudessa esiteltyjen analyysimenetelmien kuvaaminen oman tutkimukseni näkökulmasta. Luvun tarkoituksena on selkiyttää lukijalle tutkimukseni toteutusprosessia ja täten tuoda näkyväksi siihen oleellisesti liittyviä tekijöitä. Tämä on merkittävää tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta.

4.1 Tutkimusstrategiana määrällinen tutkimus

Pro gradu -tutkielmani tutkimus on toteutettu kvantitatiivisin eli määrällisin menetelmin, sillä halusin perustaa tutkimukseni niin kutsuttuihin tilastollisiin faktoihin. Mielenkiintoni kvantitatiivisen tutkimuksen toteuttamista kohtaan vahvistui, kun huomasin, että moni työrauhasta tehty pro gradu -tutkielma on tehty kvalitatiivisesti (ks. esim. Launonen, 2011; Kotamäki, 2015; Salokangas, 2018). Tutkimusaiheeni, työrauhan, varmistuttua muotoilinkin tutkimuskysymykseni siten, että kvantitatiivisen tutkimuksen tekeminen oli mahdollista. Tällainen menettelytapa ei liene kovin tyypillistä, sillä muun muassa Heikkilä (2008, s. 14) esittää, että tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset ohjaavat tutkimusstrategian valintaa.

Kvantitatiivinen tutkimus on empiiristä eli havainnoivaa tutkimusta, joka ”perustuu teoreettisen tutkimuksen perusteella kehitettyihin menetelmiin” (Heikkilä, 2008, s. 13). Siinä tutkija tarkastelee reaali maailmasta keräämänsä havaintoaineistoa induktiivisesti, jolloin pyrkimyksenä on löytää yksittäistapauksista säännönmukaisuuksia. Määrällisessä tutkimuksessa tutkimuksen kohdetta tarkastellaan lukuihin perustuvien tilastojen kautta. (Valli, 2001, s. 9–10.) Tilastojen myötä kerätty aineisto saadaan tiivistetympään ja ilmiötä selkeämmin kuvailtavaan muotoon, jolloin päätelmien tekeminen ja yleistäminen perusjoukkoon helpottuu. Tilastot mahdollistavat myös erilaisten matemaattisten mallien laatimisen tutkittavasta ilmiöstä. (Nummenmaa, 2011, s. 16–19.) Nykypäivänä tutkijan tulee kin osata analysoida tietokoneohjelmistojen, kuten omassa tutkimuksessani käyttämän SPSS:n, suorittamien matemaattisten toimenpiteiden tuottamia tuloksia. Tulosten analysoiminen mahdollistuu, kun tutkija tuntee käyttämänsä menetelmän. Mitä syvällisempi

ymmärrys analyysimenetelmästä on, sitä monipuolisemmin, luotettavammin ja virheettömämmin tutkija pystyy tuloksia tulkitsemaan. (Valli, 2001, s. 9.)

4.2 Tutkimuksen kohteena luokanopettajat

Määrälliseen tutkimukseen liittyy merkittävänä osana otanta, sillä tutkijan on lähes mahdotonta saada tutkittavakseen kaikki hänen tutkimuksensa kannalta oleelliset henkilöt. Otantaan liittyviä käsitteitä ovat perusjoukko eli populaatio, otos ja tilastoyksikkö. Perusjoukko tarkoittaa sitä ihmisryhmää, josta tutkija on kiinnostunut, otos viittaa populaatiosta tietyn kriteerein valittuun pienempää joukkoon, ja tilastoyksiköt ovat tämän otoksen yksittäisiä henkilöitä. (Nummenmaa, 2011, s. 24–25.) Tutkimukseni kohteen valintaa ohjasi kiinnostukseni selvittää tulevien kollegoitteni – luokanopettajien – keinoja ylläpitää työrauhaa luokassaan, minkä myötä uskoin saavani eväitä lähestyvään työelämään. Halusin nimenomaan tutkia päteviä luokanopettajia, sillä oletin heidän toteuttavan työssään koulutuksessa saamiaan, teoriaan pohjautuvia työrauhan ylläpitokeinoja. Näin ollen työrauhatutkimukseni populaationa oli Suomen luokanopettajat, ja otos koostui Suomessa lukuvuonna 2018–2019 työskennelleistä pätevistä luokanopettajista. Työrauhatutkimukseni lopullinen aineistokoko oli 117 tilastoyksikköä, minkä sain kasaan julkaisemalla laatimani verkkokyselyn Facebook-yhteisön Alakoulun aarreaitta -ryhmässä sekä lähettämällä kyselyn erään tuntemani espoolaisen alakoulun luokanopettajille. Täten on syytä todeta, ettei tutkimukseni kohdejoukon muodostuminen tapahtunut tilastollisen tutkimuksen peruslähtökohtien mukaisesti. Tähän palaan tarkemmin pro gradu -tutkielmani luottavuustarkastelussa.

Kolmannen tutkimuskysymykseni ohjaamana kysyin vastaajilta heidän sukupuoltaan, työkokemustaan sekä viimeisintä opettamaansa luokka-astettaan. Nämä toimivat tutkimuksessani selittävinä muuttujina, ja niiden vaikutusta tutkittavaan ominaisuuteen eli selittävään muuttujaan – työrauhan ylläpitokeinot – pyrin selvittämään (Heikkilä, 2008, s. 298). Kyselylomakkeen taustatiedoissa vastaajat valitsivat sukupuolekseen joko *nainen*, *mies* tai *muu* sekä työkokemuksekseen vuosina *0–5*, *6–10*, *11–15*, *16–20* tai *yli 20*. Kyseinen luokitus perustui Özbenin (2010) sekä Ünalin ja Ünalin (2012) tutkimuksissa käytämiin luokituksiin. Täten tutkimukseni tulosten vertailu heidän saamiinsa tuloksiin oli mahdollista. Lisäksi vastaajat ilmoittivat viimeisimmän opettamansa luokka-asteen vaihtoehdoista *1*, *2*, *3*, *4*, *5* tai *6*.

Tutkimukseeni osallistuneista luokanopettajista naisia oli 113, miehiä 3 ja jonkin muun sukupuolen edustajia 1. Kuten huomataan, lähes kaikki vastaajat olivat naisia. Näin ollen sukupuolen suhteen tehtävä vertailu ei olisi mielekästä, ja kolmas tutkimuskysymyksen kaventuikin aineiston analyysivaiheessa koskemaan luokanopettajien työkokemuksen ja opettaman luokka-asteen yhteyttä heidän käyttämiinsä työrauhan ylläpitokeinoihin. Luokanopettajien työkokemuksen määrä vaihteli siten, että jokaiseen ennalta määrittämäni luokitukseen tuli havaintoja. Vastaajista löytyi luokanopettajia myös jokaiselta alakoulun luokka-asteelta. Alle olevasta taulukosta 1 selviää pätevien luokanopettajien sukupuolen, työkokemuksen ja viimeisimmän opettaman luokka-asteen absoluuttiset ja suhteelliset jakaumat.

Taulukko 1. Luokanopettajien sukupuoli, työkokemus ja viimeisin opettama luokka-aste

SUKUPUOLI	N	%
Nainen	113	96,58
Mies	3	2,56
Muu	1	0,85
TYÖKOKEMUS	N	%
0–5 vuotta	57	48,72
6–10 vuotta	19	16,24
11–15 vuotta	16	13,68
16–20 vuotta	8	6,84
Yli 20 vuotta	17	14,53
LUOKKA-ASTE	N	%
1	25	21,37
2	23	19,66
3	20	17,09
4	23	19,66
5	11	9,40
6	15	12,82

4.3 Aineiston hankintamenetelmänä kyselylomake

Pro gradu -tutkielmani toteuttaminen kvantitatiivisin menetelmin ja erityisesti asettamani tutkimuskysymykset suuntasivat aineiston hankintamenetelmän valintaa. Koska tutkimukseni kohteena olivat tietyt henkilöt (luokanopettajat) ja heidän toimintansa (työrauhan ylläpitokeinot), ja halusin kysyä vastaajilta samat asiat, samassa järjestyksessä ja samalla tavalla, aineiston hankintamenetelmäksi muotoutui standardoitu kyselylomake

(Vilkkä, 2007, s. 28). Valmista kyselylomaketta, joka olisi vastannut tutkimuskysymyksiini, ei kuitenkaan ollut olemassa. Näin ollen tehtävänäni oli laatia oma kyselylomake eli mittari, jonka kautta tutkimukseni toteuttaminen onnistuisi.

4.3.1 Kyselylomakkeen muodostaminen

Alun perin tarkoitukseni oli selvittää luokanopettajien keinoja ainoastaan puuttua työrauhahäiriöihin. Työrauha- ja luokanhallintakirjallisuuteen sekä niitä koskeviin tutkimuksiin perehtymisen myötä kuitenkin ymmärsin, että työrauhan ylläpitäminen tapahtuu niin ennaltaehkäisevin kuin korjaavinkin keinoin, joista ennaltaehkäisevät keinot ovat erityisen tärkeässä asemassa. Henkilökohtaisen tavoitteeni – eväiden saaminen tulevaan luokanopettajan työhöni – kannalta tämä oivallus oli merkittävä. Täten kyselylomakkeen laadintaa ohjasi kiinnostukseni selvittää, mitkä ovat luokanopettajien tyypillisimpiä ennaltaehkäiseviä ja korjaavia keinoja ylläpitää työrauhaa luokassaan. Tämä loi ensimmäiset raamit kyselylomakkeelleni.

Ensimmäisen raamituksen suuntaamana silmäilin useita eri tutkimuksia löytääkseni valmiin mittarin, jota voisin hyödyntää omassa tutkimuksessani. Tämä osoittautui kuitenkin haasteelliseksi, sillä törmäsin ainoastaan yhteen tutkimukseen, jossa jaottelu oli tehty ennaltaehkäiseviin ja korjaaviin työrauhan ylläpitokeinoihin, ja siinäkin esiintyneiden väittämien koin olevan niin sisällöllisesti kuin määrällisestikin liian suppeita (ks. Clunies-Ross ym., 2008). Haasteellisuutta lisäsi se, että mielenkiinnostani – käytännön työssä todella tapahtuvat työrauhan ylläpitokeinot – poiketen useissa tutkimuksissa oli selvitetty opettajien asenteita ja uskomuksia luokanhallintakeinoista. Asteita ja uskomuksia käsittelevät tutkimukset (ks. esim. Martin ym., 2008; Quek, 2013) johdattivat minut kuitenkin erääseen teoreettiseen työrauhan ylläpitokeinoja koskevaan kategorisointiin, jonka Martin ja muut (1998) loivat mittaria kehitellessään. Tämä kategorisointi – opetuksellinen hallinta, käyttäytymisen hallinta ja oppilassuhteiden hallinta – raamitti kyselylomakettani entisestään.

Tässä vaiheessa selvää siis oli, että kyselylomakkeessani tulisi olla väittämiä, jotka kuvaavat sekä ennaltaehkäiseviä että korjaavia työrauhan ylläpitokeinoja, jotka puolestaan edustavat opetuksellista hallintaa, käyttäytymisen hallintaa ja oppilassuhteiden hallintaa. Tällaista mittaria ei kuitenkaan ollut olemassa, joten tehtävänäni oli luoda oma mittari eli kyselylomake hyödyntämällä jo olemassa olevia mittareita. Kyselylomaketta tehdessäni sovelsin erityisesti Reupertin ja Woodcockin (2010) tutkimuksessa eriteltyjä työrauhan ylläpitokeinoja, joita tarkastelin suhteessa Levinin ja Nolanin (2007) sekä Jonesin ja

Jonesin (2013) esityksiin ennaltaehkäisevistä ja korjaavista keinoista sekä Martinin ja muiden (1998) luomiin opetuksellisen, käyttäytymisen ja oppilassuhteiden hallintakategorioihin.

Reupertin ja Woodcockin (2010) luomassa mittarissa olleet väittämät valitsin oman tutkimukseni perustaksi syystä, että ne edustivat laajasti kirjallisuudessa esiteltyjä työrauhan ylläpitokeinoja ja ne vastasivat oletukseeni siitä, mitä keinoja luokanopettajat Suomessa tyypillisimmin käyttävät pyrkiessään ylläpitämään työrauhaa luokassaan. Vaikka Reupert ja Woodcock (2010) olivatkin luoneet mittarinsa kattavan kirjallisuuskatsauksen pohjalta, siinä esiintyneet työrauhan ylläpitokeinot eivät kattaneet kaikkia omaan mittariini valitsemiani työrauhan ylläpitokategorioita. Näin ollen perehdyin tarkemmin myös Martinin ja muiden (1998) mittarissa olleisiin opettajien asenteita ja uskomuksia koskeviin väittämiin sekä Clunies-Rossin ja muiden (2008) tutkimukseen, jossa väittämät oli jaoteltu ennaltaehkäiseviin ja korjaaviin työrauhan ylläpitokeinoihin. Koska Clunies-Rossin ja muiden (2008) mittarissa olleet väittämät perustuivat Herreran ja Littlen (2005) tutkimukseen, tarkastelin myös siinä esiintyneitä väittämiä, jotka osoittautuivatkin lähes identtisiksi. Vielä tämänkin jälkeen koin tarpeelliseksi täydentää erityisesti opetuksellisen hallinnan kategoriaa ja päätinkin hyödyntää siinä Kouninin (1970) esityksiä tehokkaasta opetuksesta.

Loppujen lopuksi mittarissani olevat väittämät – 27 kpl – perustuivat siis seuraaviin tutkimuksiin: Reupert ja Woodcock (2010), Martin ja muut (1998), Clunies-Ross ja muut (2008), Herrera ja Little (2005) sekä Kounin (1970). Huomionarvoista on, että mittariini päätyneet väittämät ovat suomennoksia englannin kielestä, ja että ne on muotoiltu ensimmäisen tutkimuskysymykseni – ”Mitkä ovat luokanopettajien tyypillisimpiä proaktiivisia ja reaktiivisia työrauhan ylläpitokeinoja?” – pohjalta tarkoituksenmukaisiksi. Väittämien vastausvaihtoehdot olivat Likert-asteikollisia: vaihtoehtoina olivat sanalliset ilmaukset *ei ollenkaan*, *hyvin vähän*, *jonkin verran*, *hyvin*, *erittäin hyvin*, joista *ei ollenkaan* sai arvokseen 1 ja *erittäin hyvin* arvon 5. 5-portaisen Likert-asteikon valitseminen tutkimukseeni perustui muun muassa väittämieni taustalla olevassa tutkimuksessa (Reupert & Woodcock, 2010) käytettyyn asteikkoon. Likert-asteikon käyttäminen merkitsi siis sitä, että muodostamani väittämät olivat järjestysasteikollisia. ”Järjestysasteikolla mitattaessa havainnot jaetaan toisensa pois sulkeviin luokkiin” ja ”muuttujista voidaan laskea joitain yksinkertaisia tunnuslukuja” (Nummenmaa, 2011, s. 42). Alla olevassa taulukossa 2 on esitelty luomani kyselylomakkeen väittämät, niiden jakautuminen ennaltaehkäiseviin keinoihin, korjaaviin keinoihin ja luokanhallintatyyleihin sekä väittämien alkuperäinen lähde.

Nämä työrauhan ylläpitokeinoja kuvaavat väittämät edustuvat tutkimuksessani selitettäviä muuttujia. Selitettävät muuttujat ovat tutkimuksessa kiinnostuksen pääkohteena (Heikkilä, 2008, s. 298), ja niiden jakautumista selvitetään jonkin toisen muuttujan suhteen (Valli, 2001, s. 107–108). Näitä toisia, selittäviä muuttujia tutkimuksessani ovat sukupuoli, työkokemus ja viimeisin opettama luokka-aste, joita tarkastelin tarkemmin edellisessä alaluvussa.

Kyselylomakkeen sisällön (taustatiedot ja väittämät) muodostumisen jälkeen loin siitä verkkomuotoisen kyselyn. Verkkokyselylomakkeen myötä uskoin saavuttavani mahdolliset vastaajat ja saavani tutkimusaineistoni kasaan paremmin ja vaivattomammin kuin perinteisellä kynä–paperi -menetelmällä.

Taulukko 2. Kyselylomakkeen väittämien jakautuminen ennaltaehkäiseviin keinoihin, korjaaviin keinoihin ja luokanhallintatyyleihin sekä väittämien alkuperäinen lähde

PROAKTIIVISET ELI ENNALTAEHKÄISEVÄT KEINOT	ALKUPERÄINEN LÄHDE
OPETUKSELLINEN HALLINTA	
Luokassamme on selkeät ja päivittäin toistuvat rutiinit	Reupert & Woodcock, 2010
Käytän monipuolisesti erilaisia opetusmenetelmiä	Kounin, 1970
Tuon oppituntia koskevat odotukset ja ohjeet oppilaille selkästi esille	Reupert & Woodcock, 2010
Suunnittelen oppitunneilleni riittävästi sisältöjä, jotta oppilaat pysyisivät koko ajan työn touhussa	Kounin, 1970
Tarkkailen jatkuvasti oppilaiden työskentelyä esimerkiksi kiertelemällä luokassa	Reupert & Woodcock, 2010
KÄYTTÄYTYMISEN HALLINTA	
Luokassamme on selkeät ja yhdessä luodut säännöt, joiden noudattamisesta huolehdin tarkasti	Reupert & Woodcock, 2010
Palkitsen oppilaita toivotunlaisesta käyttäytymisestä/hyvästä työskentelystä esimerkiksi tarroilla/tähdillä tai etuoikeuksilla	Reupert & Woodcock, 2010
Kehun ja kannustan oppilaita sekä annan heille myönteistä palautetta toivotunlaisesta käyttäytymisestä/hyvästä työskentelystä suullisesti ja/tai ilmeillä ja eleillä	Reupert & Woodcock, 2010
OPPILASSUHTEIDEN HALLINTA	
Kuuntelen oppilaita ja keskustelen heidän kanssaan	Herrera & Little, 2005
Osoitan oppilaille huolenpitoa, tukea ja välittämistä	Clunies-Ross, Little & Kienhuis, 2008
Opetan ja mallinnan oppilailleni vuorovaikutustaitoja	Martin, Yin & Baldwin, 1998
Opetan ja mallinnan oppilailleni tunnetaitoja	Reupert & Woodcock, 2010
Otan kasvatuksessa ja opetuksessa huomioon jokaisen oppilaan yksilölliset tarpeet	Reupert & Woodcock, 2010

Otan kasvatuksessa ja opetuksessa huomioon jokaisen oppilaan yksilölliset mielenkiinnonkohteet	Reupert & Woodcock, 2010
REAKTIIVISET ELI KORJAAVAT KEINOT	
OPETUKSELLINEN HALLINTA	
Muutan oppitunnille laatimiani suunnitelmia: tavoitteita, sisältöjä ja/tai menetelmiä	Kounin, 1970
Muistutan oppilaita heitä koskevista odotuksista ja annetuista ohjeista	käänteinen väittämä ennaltaehkäisevästä keinosta (Reupert & Woodcock, 2010)
Annan oppilaille lisätehtäviä	Kounin, 1970
KÄYTTÄYTYMISEN HALLINTA	
Muistutan oppilaita luokkamme säännöistä	käänteinen väittämä ennaltaehkäisevästä keinosta (Reupert & Woodcock, 2010)
Siirrän oppilaan paikkaa luokassa	Reupert & Woodcock, 2010
Poistan oppilaan luokasta toiseen tilaan (kuten käytävään) tekemään tehtäviä	Herrera & Little, 2005
Vien oppilaan rehtorin, erityisopettajan tai muun toisen aikuisen luo	Reupert & Woodcock, 2010
Käytän rangaistuksia (esim. jälki-istunto, kasvatuskeskustelu, poissulkeminen, koulupäivän jatkuminen pidempään)	Reupert & Woodcock, 2010
Käytän kehollista viestintää (esim. fyysinen läheisyys, ilmeet ja eleet, oppilaan kosketus, käsimerkit)	Reupert & Woodcock, 2010
Madallan tai korotan ääntäni	Reupert & Woodcock, 2010
Käytän käskyjä, kieltoja ja/tai varoituksia (esim. "Lopeta puhuminen!", "Tee tehtäviä!" "Älä häiritse muita!", mainitsen oppilaan nimen, merkitsen oppilaan nimen taululle)	Reupert & Woodcock, 2010
Jätän sopimattoman käyttäytymisen huomiotta	Reupert & Woodcock, 2010
OPPILASSUHTEIDEN HALLINTA	
Keskustelen oppilaan tai oppilaiden kanssa välittömästi sopimattomasta käyttäytymisestä ja/tai passiivisesta työskentelystä	käänteinen väittämä ennaltaehkäisevästä keinosta (Herrera & Little, 2005)

4.3.2 Faktorianalyysi ja Cronbachin alpha kyselylomakkeen luotettavuuden määrittelijöinä

Faktorianalyysin yksi keskeisimmistä tehtävistä on tiivistää vähintään järjestysasteikolliset, keskenään korreloivat muuttujat optimaalisesti muutamaan perusulottuvuuteen (Metsämuuronen, 2011, s. 649), minkä seurauksena suuri määrä muuttujia vähenee hallittavaksi määräksi faktoreita (Tabachnick & Fidell, 2014, s. 663). Faktorianalyysissä pyritään siis löytämään ne tekijät, jotka selittävät korreloivia muuttujia (Tabachnick & Fidell,

2014, s. 660). Näitä tekijöitä kutsutaan myös aineistossa piileviksi eli latenteiksi yhdistelmämuuttujiksi (Nummenmaa, 2011, s. 397). Faktorianalyysi vastaa siis kysymykseen, mitä eri tekijöitä laadittu mittari mittaa. ”Muuttujien, joiden on määrä mitata samaa faktoria, tulisi korreloida voimakkaasti keskenään” (yhtenevyysvaliditeetti), ja toisaalta teorian mukaan erillisten muuttujien tulisi edustaa eri faktoreita (erotteluvaliditeetti). (Byman, 2018.)

Vaikka minulla olikin jo etukäteen jonkinlainen, teoriaan ja aiempiin tutkimuksiin pohjautuva käsitys tulevasta faktorirakenteesta, mittariini omin sanoin muotoilemieni väittämien vuoksi eksploratiivisen faktorianalyysin tekeminen oli välttämätöntä. Eksploratiivisen faktorianalyysin kautta pystyin tutkimaan, minkälainen malli – siis mikä määrä faktoreita – selitti muuttujien keskinäistä suhdetta (Metsämuuronen, 2011, s. 649). Eksploratiivisen faktorianalyysin kautta pyrin selvittämään, toteutuuko selitettävien muuttujien jaottelu ennaltaehkäiseviin ja korjaaviin työrauhan ylläpitokeinoihin vai erilaisiin luokanhallintatyyleihin. Olettamuksenani oli, että muuttujia voitaisiin selittää kahdella tai kolmella faktorilla. Kahden faktorin malli edustaisi ennaltaehkäiseviä ja korjaavia keinoja ja kolmen faktorin malli luokanhallintatyyleistä opetuksellisen, käyttäytymisen ja oppilassuhteiden hallintaa.

Faktorianalyysi lähti liikkeelle tutkimukseni kannalta tarkoituksenmukaisimman ekstrakointimenetelmän ja rotaation valinnasta. Koska aineistoni selitettävät muuttujat eivät olleet normaalisti jakautuneita – tämän osoittivat sekä Kolmogorov-Smirnovin että Shapiro-Wilkin testit, jakaumien muotojen visuaalinen tarkastelu sekä vinous- ja huipukkuuskertoimet – suoritin aineistolleni *Generalized least squares* -ekstrakointimenetelmän. GLS:ssä eli yleistettyjen neliösummien menetelmässä ”eniten toisten muuttujien kanssa korreloivat muuttujat saavat suurimman painotuksen ratkaisussa”, ja sitä suositellaan käytettäväksi silloin, kun normaalijakaumaoletus ei toteudu. Rotaatiossa hyödynsin vinokulmaista OBLIMIN-rotaatiota, jossa faktoreiden sallitaan korreloivan keskenään. Rotaation tavoitteena on maksimoida yksittäisen muuttujan lataukset yhteen faktoriin ja vastaavasti minimoida muuttujan lataukset muihin faktoreihin, jolloin muodostuneesta faktoriratkaisusta saadaan tulkinnallisesti mielekkäämpi. (Nummenmaa, 2011, s. 409–411.) Työrauhatutkimuksessani mahdollisuus korreloiviin faktoreihin oli mielestäni perusteltua, sillä täyttä varmuutta ei ollut muuttujien jakautumisesta ennaltaehkäiseviin ja korjaaviin keinoihin eikä itse muotoilemieni väittämien edustamista luokanhallintatyyleistä. Mahdollisuus faktoreiden yhteiseen vaihteluun antoi siis todenmukaisemman kuvan työrauhailmiöstä.

Koska faktorianalyysin mielekäs suorittaminen edellyttää keskenään riittävästi korreloivia muuttujia, eksploratiivisen faktorianalyysin tulosten tulkinnan ensimmäinen vaihe oli korrelaatiomatriisin tarkastelu (Tabachnick & Fidell, 2014, s. 661). Korrelaatiomatriisi osoitti, että useiden muuttujien välillä oli yhteistä vaihtelua jopa tilastollisesti merkitsevästi. Toisaalta havaittavissa oli myös muuttujia, joiden välillä korrelaatiota ei näyttänyt olevan. Kaiserin testi ($p = .761$) ja Bartlettin sväärisyystesti ($p < .001$) kuitenkin osoittivat, että korrelaatiomatriisi sopi eksploratiiviseen faktorianalyysiin, sillä Metsämuurosen (2011, s. 675) mukaan Kaiserin testin arvon tulee olla suurempi kuin 0,6 ja Bartlettin sväärisyystestin p-arvon pienempi kuin 0,001 osoittaakseen korrelaatiomatriisin sopivuuden.

Seuraavaksi esittelemäni faktorimalli on seurausta useiden eri faktoriratkaisujen tuottamisesta ja vertaamisesta. Tuottamani kahden faktorin malli edustaa ennaltaehkäiseviä ja korjaavia työrauhan ylläpitokeinoja ja on kyseistä jaottelua ohjanneen työrauha- ja luokanhallintakirjallisuuden perusteella mielekkäin. Näin ollen kolmen faktorin malli, joka olisi edustanut erilaisia luokanhallintatyylejä, ei missään ratkaisussa tuottanut mielekästä ratkaisua.

Kahden faktorin mallin sopivuutta tulkitsin Goodness-of-fit -testin, joka perustuu Khiin neliön jakaumaan, avulla (Metsämuuronen, 2011, s. 678). Testin antama p-arvo kertoo, onko mallilla tuotettu korrelaatiomatriisi yhteneväinen alkuperäisen korrelaatiomatriisin kanssa. Koska p-arvoksi muodostui 0,12, mallin avulla tuotettu korrelaatiomatriisi ei eroa tilastollisesti merkitsevästi havaittujen muuttujien korrelaatiomatriisista. (Nummenmaa, 2011, s. 415.) Näytti siis siltä, että kyseinen malli sopi aineistoon hyvin ($p > .05$).

Tämän jälkeen tarkastelin faktoreiden ominaisarvoja. Eksploratiivisessa faktorianalyysissä faktorin hyväksytään vaikuttavan jokaiseen muuttujaan. Toiveena kuitenkin on, että analyysin tuloksena tietty faktori vaikuttaa tiettyihin muuttujiin voimakkaammin. (Byman, 2018.) Faktorit saavat vaikuttavuutensa perusteella ominaisarvon, jonka tulisi olla suurempi kuin yksi ollakseen hyvä (Metsämuuronen, 2011, s. 669). SPSS:n tuottamasta *Total variance explained* -taulukosta tarkastelin *Rotation sums of squared loadings* -saraketta, jossa esitetään ominaisarvot, selitysasteet ja kumulatiiviset selitysasteet rotatoidulle faktoriratkaisulle (Nummenmaa, 2011, s. 415.) Ensimmäinen faktori sai ominaisarvokseen 3,30 ja toinen 5,37. Koska faktorit korreloivat keskenään, niiden yhteisvaihtelun määrää ei pystytty selvittämään. Kaikille mahdollisille faktoriratkaisuille kumulatiiv-

viseksi selityssasteeksi muodostui kuitenkin 34,50 %, ja lisäfaktoreiden mukaan ottaminen malliin olisi nostanut selityssastetta korkeintaan 6,79 %. Tämä antanee osviittaa myös rotatoidusta faktorimallista ja osoittanee kahden faktorin mallin hyvyyden.

Myös muuttujien latautuneisuutta eri faktoreille eli kommunaliteetteja tulee tarkastella. Jos muuttujan lataus ei yhdelläkään faktorilla ylitä arvoa 0,30, se kannattaa poistaa muuttujien joukosta, sillä kyseinen muuttuja sekoittaa tulkintoja. (Metsämuuronen, 2011, s. 669.) Tutkimuksessani ainoastaan muuttuja ”*Jätän sopimattoman käyttäytymisen huomiotta*” kommunaliteettiarvo alitti suositellun raja-arvon, ja seitsemän muuta muuttujaa ylitti sen juuri ja juuri. Täten on syytä todeta, että vajaa kolmasosa muuttujista ja niiden arvojen vaihtelusta kuvasi faktoreita vain tyydyttävästi. Näiden muuttujien poistaminen ei kuitenkaan olisi ollut tarkoituksenmukaista, sillä työrauha- ja luokanhallintakirjallisuudessa puhutaan paljon kyseisistä keinoista työrauhaan vaikuttavina tekijöinä.

Eksploratiivisen faktorianalyysin tulosten tulkinnassa ehkäpä merkittävintä on löydetyn faktoriratkaisun faktoreiden latausten tarkastelu. Näin saadaan selville, kuinka paljon yksittäiset faktorit selittävät eri muuttujien vaihtelusta. (Nummenmaa, 2011, s. 416.) Koska käytin rotaatiomenetelmänä vinokulmaista OBLIMIN-rotaatiota, tarkastelin faktoreiden latautuneisuutta *Pattern matrix* -taulukosta (taulukko 3). Näytti siltä, että jokainen muuttuja latautui molemmille faktoreille, mutta lähes jokaisen muuttujan kohdalla latautuneisuus toiselle faktorille oli selvästi voimakkaampaa. Näin ollen pystyin melko vaivattomasti näkemään, mitä faktoria kukin muuttuja edusti. Tarkastelun myötä nimesin ensimmäisen faktorin korjaaviksi keinoiksi ja toisen faktorin ennaltaehkäiseviksi keinoiksi.

Faktoreiden nimeäminen oletuksiani vastaavaksi ei kuitenkaan ollut ilmiselvää, sillä viisi muuttujaa latautuivat odotuksistani poiketen toisin. Faktorianalyysin tulosten tulkinnan jälkeen onkin oleellista pyrkiä ymmärtämään saatuja tuloksia (Nummenmaa, 2011, s. 412). Näin ollen seuraavaksi pyrin selittämään viiden muuttujan latautuneisuuksia. Muuttuja ”*Palkitsen oppilaita toivotunlaisesta käyttäytymisestä/hyvästä työskentelystä esimerkiksi tarroilla/tähdillä tai etuoikeuksilla*” osoittautui eksploratiivisessa faktorianalyysissä edustavan korjaavia työrauhan ylläpitokeinoja. Tätä voidaan selittää seuraavasti: koska palkitseminen tapahtuu tietynlaisen toiminnan tapahduttua, sitä ei yksiselitteisesti voi pitää ennaltaehkäisevänä keinona. Muuttuja ”*Käytän kehoallista viestintää (esim. fyysinen läheisyys, ilmeet ja eleet, oppilaan kosketus, käsimerkit)*” puolestaan osoittautui edustavan ennaltaehkäiseviä työrauhan ylläpitokeinoja. Tämä selittyy sillä, että opettajat voivat käyttää kehoallista viestintää ennen kuin työrauhaa häiritsevää käyttäytymistä on edes

ilmaantunut. Muuttujan ”*Keskustelen oppilaan tai oppilaiden kanssa välittömästi sopimattomasta käyttäytymisestä ja/tai passiivisesta työskentelystä*” latautumista voimakkaammin faktorille 2 (ennaltaehkäisevät keinot) on edellisiä vaikeampi ymmärtää. Ehkäpä kaikenlainen keskustelu – tapahtuipa se työrauhaa häiritsevän toiminnan ilmettyä tai muulloin, koskipa se työrauhattomuutta tai jotain aivan muuta – edustaakin enemmän ennaltaehkäisevää toimintaa, sillä keskustelujen tarkoituksena on vaikuttaa pitkällä tähtäimellä oppilaiden toimintaan työrauhaa ylläpitävästi. Muuttuja ”*Tarkkailen jatkuvasti oppilaiden työskentelyä esimerkiksi kiertelemällä luokassa*” latautui molemmille faktoreille lähes yhtä voimakkaasti. Tämä johtunee siitä, että oppilaiden tarkkailemista voi tapahtua sekä työrauhan että työrauhattomuuden aikana, vaikkakin sen perimmäisenä tarkoituksena lieenee ennaltaehkäistä työrauhahäiriöiden syntymistä. Muuttuja ”*Jätän sopimattoman käyttäytymisen huomiotta*” sen sijaan latautui molemmille faktoreille hyvin heikosti, mikä selittyy sillä, että huomiotta jättäminen itsessään ei ole aktiivista toimintaa. Todennäköisesti tämän vuoksi sillä ei ollut yhteistä vaihtelua muiden muuttujien kanssa ja se erotautui aineistosta.

Taulukko 3. Pattern matrix

	Faktori 1	Faktori 2
Poistan oppilaan luokasta toiseen tilaan (kuten käytävään) tekemään tehtäviä	,991	-,110
Vien oppilaan rehtorin, erityisopettajan tai muun toisen aikuisen luo	,773	-,210
Siirrän oppilaan paikkaa luokassa	,595	,108
Käytän rangaistuksia (esim. jälki-istunto, kasvatuskeskustelu, poissulkeminen, koulupäivän jatkuminen pidempään)	,548	-,191
Muistutan oppilaita luokkamme säännöistä	,414	,346
Palkitsen oppilaita toivotunlaisesta käyttäytymisestä/hyvästä työskentelystä esimerkiksi tarroilla/tähdillä tai etuoikeuksilla	,368	,114
Muutan oppitunnille laatimiani suunnitelmia: tavoitteita, sisältöjä ja/tai menetelmiä	,298	,158
Muistutan oppilaita heitä koskevista odotuksista ja annetuista ohjeista	,291	,178
Annan oppilaille lisätehtäviä	,285	,056
Madallan tai korotan ääntäni	,215	-,071
Käytän käskyjä, kieltoja ja/tai varoituksia (esim. "Lopeta puhuminen!", "Tee tehtäviä!" "Älä häiritse muita!", mainitsen oppilaan nimen, merkitsen oppilaan nimen taululle)	,154	-,292
Tarkkailen jatkuvasti oppilaiden työskentelyä esimerkiksi kiertelemällä luokassa	,225	,224
Jätän sopimattoman käyttäytymisen huomiotta	,047	,037
Osoitan oppilaille huolenpitoa, tukea ja välittämistä	-,080	,838

Opetan ja mallinnan oppilailleni vuorovaikutustaitoja	,068	,792
Kuuntelen oppilaita ja keskustelen heidän kanssaan	-,072	,779
Opetan ja mallinnan oppilailleni tunnetaitoja	,099	,776
Kehun ja kannustan oppilaita sekä annan heille myönteistä palautetta toivotunlaisesta käyttäytymisestä/hyvästä työskentelystä suullisesti ja/tai ilmeillä ja eleillä	,003	,556
Luokassamme on selkeät ja yhdessä luodut säännöt, joiden noudattamisesta huolehdiin tarkasti	-,007	,555
Otan kasvatuksessa ja opetuksessa huomioon jokaisen oppilaan yksilölliset tarpeet	,024	,541
Tuon oppituntia koskevat odotukset ja ohjeet oppilaille selkeästi esille	,033	,536
Käytän monipuolisesti erilaisia opetusmenetelmiä	-,138	,461
Otan kasvatuksessa ja opetuksessa huomioon jokaisen oppilaan yksilölliset mielenkiinnonkohteet	,117	,430
Käytän kehollista viestintää (esim. fyysinen läheisyys, ilmeet ja eleet, oppilaan kosketus, käsimerkit)	,152	,422
Luokassamme on selkeät ja päivittäin toistuvat rutiinit	,070	,410
Suunnittelen oppitunneilleni riittävästi sisältöjä, jotta oppilaat pysyisivät koko ajan työn touhussa	-,081	,409
Keskustelen oppilaan tai oppilaiden kanssa välittömästi sopimattomasta käyttäytymisestä ja/tai passiivisesta työskentelystä	,160	,331

Eksploratiivisen faktorianalyysin lisäksi, mittarini luotettavuutta yhä varmentamaan laskin myös reliabiliteettikertoimet erikseen sekä ennaltaehkäiseville että korjaaville työrauhan ylläpitokeinoille. Reliabiliteetin arvioimiseksi käytin Cronbachin alfaa, joka mittasi mittarini sisäistä konsistenssia eli sitä, kuinka hyvin siinä olevat väittämät mittasivat samaa asiaa (Nummenmaa, 2011, s. 356). Ennaltaehkäisevien työrauhan ylläpitokeinojen reliabiliteettikertoimeksi muodostui 0,83, mikä on melko hyvä. Huomionarvoista on, että muuttajat *”Palkitsen oppilaita toivotunlaisesta käyttäytymisestä/hyvästä työskentelystä esimerkiksi tarroilla/tähdillä tai etuoikeuksilla”* ja *”Tarkkailen jatkuvasti oppilaiden työskentelyä esimerkiksi kiertelemällä luokassa”* näyttivät heikentävän reliabiliteettiä jonkin verran. Tämä tulos on yhteneväinen eksploratiivisen faktorianalyysin kanssa. Korjaavien työrauhan ylläpitokeinojen reliabiliteettikertoimeksi muodostui 0,75, jota tulosten mukaan heikensivät muuttajat *”Jätän sopimattoman käyttäytymisen huomiotta”* sekä *”Keskustelen oppilaan tai oppilaiden kanssa välittömästi sopimattomasta käyttäytymisestä ja/tai passiivisesta työskentelystä”*. Myös tämä vastaa eksploratiivisesta faktorianalyysistä saatuja tuloksia. Lisäksi muuttuja *”Käytän käskyjä, kieltoja ja/tai varoituksia...”* näytti heikentävän reliabiliteettiä jonkin verran. Koska väittämien jaottelu ennaltaehkäiseviin ja korjaaviin työ-

rauhan ylläpitokeinoihin perustui työrauha- ja luokanhallintakirjallisuuteen ja niiden poistaminen aineistosta ei olisi vaikuttanut mittarin validiteettiin ja reliabiliteettiin kovinkaan merkittävästi, tulkitsin luoneeni mittarin, joka mittasi luotettavasti ainakin ennaltaehkäiseviä ja korjaavia työrauhan ylläpitokeinoja.

Koska eksploraatiivisella faktorianalyysillä en kyennyt todentamaan, mittaako mittarini luotettavasti kolmea eri luokanhallintatyylä, laskin kullekin luokanhallintatyylille muuttujineen reliabiliteettikertoimet käyttäen Cronbachin alfaa. Saadut reliabiliteettikertoimet osoittautuivat kohtalaisiksi. Opetuksellisen hallinnan kategoria sai reliabiliteettikertoimekseen 0,66, eikä yhdenkään muuttujan poistaminen aineistoista olisi nostanut kategorian reliabiliteettia. Käyttäytymisen hallinnan kategoria puolestaan sai reliabiliteettikertoimekseen 0,71, jota heikensivät seuraavat kolme muuttujaa: *”Luokassamme on selkeät ja yhdessä luodut säännöt, joiden noudattamisesta huolehdin tarkasti”*, *”Käytän käskyjä, kieltoja ja/tai varoituksia...”* sekä *”Jätän sopimattoman käyttäytymisen huomiotta”*. Oppilassuhteiden hallinnan kategorian reliabiliteettikertoimeksi muodostui 0,82, ja sitä heikensi muuttuja *”Keskustelen oppilaan tai oppilaiden kanssa välittömästi sopimattomasta käyttäytymisestä ja/tai passiivisesta työskentelystä”*.

4.4 Aineiston analyysimenetelmät

Työrauhatutkimukseni aineiston analysoinnissa käytin tilastollista kuvaus ja tilastollista päättelyä. Kuvailevalla tilastoanalyysillä tarkoitetaan jonkin määrällisen muuttujan jakaumien tai useiden määrällisten muuttujien yhteisvaihtelun kuvailemista ja tiivistämistä (KvantiMOTV, 2004). Näin ollen kuvaileva tilastoanalyysi toimi tutkimukseni taustalla, kun hain vastausta ensimmäiseen asettamaani tutkimuskysymykseen. Tarkemmin ilmaistuna 5-portaiseen Likert-asteikkoon perustuneita havaintoarvojen keskiarvoja tarkastelemalla sain selville, mitkä ovat luokanopettajien tyypillisimpiä proaktiivisia ja reaktiivisia työrauhan ylläpitokeinoja. Tilastollisella päättelyllä puolestaan selvitetään otoksesta saatujen tulosten paikkansa pitävyyttä perusjoukossa. (KvantiMOTV, 2004.) Tutkimukseni viitekehyksessä kyse oli siitä, voinko tutkimukseeni osallistuneiden luokanopettajien (N=117) vastausten perusteella luotettavasti väittää, että ne pätevät kaikkiin Suomessa työskenteleviin luokanopettajiin ja täten ilmentävät heidän kaikkien tyypillisimpiä proaktiivisia ja reaktiivisia työrauhan ylläpitokeinojaan. Tämän selvittämiseksi tarkastelin kunkin muuttujan keskiarvon keskivirhettä, joka ”kuvaa keskiarvon luotettavuutta otantatutkimuksessa” (Heikkilä, 2008, s. 295).

Toisen tutkimuskysymyksen suuntaamana loin summamuuttajat kuvaamaan opetuksellista hallintaa, käyttäytymisen hallintaa sekä oppilassuhteiden hallintaa. Kyselylomakkeessani oli opetukselliseen hallintaan liittyviä väittämiä kaiken kaikkiaan kahdeksan, käyttäytymisen hallintaan lukeutuvia väittämiä 12, ja seitsemän väittämää edusti oppilassuhteiden hallintaa. Näin ollen luonnollinen valinta oli keskiarvoihin perustuvien summamuuttajien luominen, sillä se mahdollisti luokanhallintatyylien mielekkään vertailun (Nummenmaa, 2011, s. 162). Koska summamuuttajat tiivistävät useammat, samankaltaista ominaisuutta mittaavat muuttajat yhteen muuttujaan (Nummenmaa, 2011, s. 161), sain muodostamiani kolmea summamuuttujaa tarkastelemalla selville, mikä luokanhallintatyyli korostui opettajien käyttämissä työrauhan ylläpitokeinoissa.

Kolmanteen tutkimuskysymykseeni hain vastausta Kruskal–Wallis-testillä. Kruskal–Wallisin testi on yksisuuntaisen varianssianalyysin epäparametrinen vastine (Nummenmaa, 2011, s. 266), jonka avulla selvitetään ryhmien välisiä eroja tietyn muuttujan suhteen (Valli, 2001, s. 79). Tämän epäparametrisen analyysimenetelmän valinta perustui aineiston ominaisuuksiin: se ei ollut normaalisti jakautunut, ja siinä olleet muuttajat olivat korkeintaan järjestysasteikollisia. Epäparametrisia menetelmiä tuleekin käyttää silloin, kun oletukset populaatiojakaumien muodoista eivät täyty (Nummenmaa, 2011, s. 259). Suoritin Kruskal–Wallisin testin kahdesti siten, että selvitin erikseen työkokemuksen ja luokka-asteen yhteyttä työrauhan ylläpitokeinoihin. Nollahypoteesinani oli, että Kruskal–Wallisin testin tuottamat järjestyslukujakauman keskiarvot ovat yhtä suuret, jolloin työkokemuksella ja luokka-asteella ei olisi vaikutusta työrauhan ylläpitokeinoihin. Tutkimushypoteesikseni puolestaan muodostui, että jakaumien keskiarvot poikkeavat toisistaan. Tällöin työkokemus ja luokka-aste vaikuttaisivat luokanopettajien keinoihin ylläpitää työrauhaa luokassaan.

5 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

Tässä luvussa esittelen saamiani tutkimustuloksia tutkimuskysymyksittäin ja peilaan niitä aiemmissa tieteellisissä tutkimuksissa saatuihin tuloksiin.

Luokanopettajien tyypillisimpiä keinoja ylläpitää työrauhaa luokassaan selvitin kuvailevan tilastoanalyysin keinoin tarkastelemalla erityisesti väittämien eli selitettävien muuttujien keskiarvoja ja niiden keskivirheitä. Tyypillisimmäksi proaktiiviseksi eli ennaltaehkäiseväksi keinoksi osoittautui kehuminen ja kannustaminen sekä myönteisen palautteen antaminen (ka. = 4,51, SE = ,058). Tätä tulosta tukevat muun muassa Apterin ja muiden (2010) sekä Gagen ja MacSuga-Gagen (2017) tutkimustulokset sekä Kernin ja Clemensin (2007) sekä Hesterin ja muiden (2009) kirjallisuuskatsaukset. Sen sijaan tyypillisin reaktiivinen eli korjaava työrauhan ylläpitokeino oli oppilaiden muistuttaminen heitä koskevista odotuksista ja annetuista ohjeista (ka. = 4,29, SE = ,064).

Alla olevasta taulukosta 4 nähdään, että tyypillisimmän ennaltaehkäisevän ja korjaavan työrauhan ylläpitokeinojen keskiarvot muodostuivat korkeiksi, kun taas keskiarvojen keskivirheet olivat melko matalia. Tämä on osoitus luokanopettajien yhteneväisistä keinoista ylläpitää työrauhaa luokassaan. Lisäksi myös monet muut työrauhan ylläpitokeinot osoittautuivat tyypillisiksi luokanopettajien keskuudessa. Taulukkoon on listattu suuruusjärjestykseen ne työrauhan ylläpitokeinot, joiden keskiarvoksi muodostui yli 4. Ne kuvaavat siis luokanopettajien keinoja ylläpitää työrauhaa luokassaan keskimääräisesti vähintäänkin hyvin. Tulos merkinnee käytännössä sitä, että luokanopettajilla on käytössään laaja, tutkimuksiin ja teoriaan pohjautuva työrauhan ylläpitokeinojen repertuaari. Lisäksi taulukosta huomataan, että luokanopettajilla on käytössään enemmän ennaltaehkäiseviä kuin korjaavia työrauhan ylläpitokeinoja. Työrauha- ja luokanhallintakirjallisuuden sekä tehtyjen tutkimusten mukaan tutkimustulokseni merkinnee sitä, että luokissa vallitsee pääsääntöisesti työrauha, sillä ennaltaehkäisevien keinojen on todettu olevan tehokkaampia keinoja vaikuttaa työrauhaan kuin korjaavien keinojen (Clunies-Ross ym., 2008, s. 695).

Taulukko 4. Luokanopettajien tyypillisimmät ennaltaehkäisevät ja korjaavat työrauhan ylläpitokeinot

	KESKI- ARVO	KESKI- VIRHE
ENNALTAEHKÄISEVÄT TYÖRAUHAN YLLÄPITOKEINOT		
Kehun ja kannustan oppilaita sekä annan heille myönteistä palautetta toivotunlaisesta käyttäytymisestä/hyvästä työskentelystä suullisesti ja/tai ilmeillä ja eleillä	4,51	,058

Kuuntelen oppilaita ja keskustelen heidän kanssaan	4,44	,062
Osoitan oppilaille huolenpitoa, tukea ja välittämistä	4,44	,061
Luokassamme on selkeät ja päivittäin toistuvat rutiinit	4,34	,064
Opetan ja mallinnan oppilailleni vuorovaikutustaitoja	4,25	,066
Tarkkailen jatkuvasti oppilaiden työskentelyä esimerkiksi kiertelemällä luokassa	4,18	,071
Suunnittelen oppitunneilleni riittävästi sisältöjä, jotta oppilaat pysyisivät koko ajan työn touhussa	4,15	,059
Luokassamme on selkeät ja yhdessä luodut säännöt, joiden noudattamisesta huolehdin tarkasti	4,08	,068
Opetan ja mallinnan oppilailleni tunnetaitoja	4,03	,076
KORJAAVAT TYÖRAUHAN YLLÄPITOKEINOT		
Muistutan oppilaita heitä koskevista odotuksista ja annetuista ohjeista	4,29	,064
Käytän kehollista viestintää (esim. fyysinen läheisyys, ilmeet ja eleet, oppilaan kosketus, käsimerkit)	4,09	,080
Keskustelen oppilaan tai oppilaiden kanssa välittömästi sopimattomasta käyttäytymisestä ja/tai passiivisesta työskentelystä	4,01	,078

Myös Sun (2015) sekä Roache ja Lewis (2011) tutkivat opettajien käyttämiä tehokkaita keinoja vaikuttaa työrauhaan. Niistä saadut tutkimustulokset ovat pääosin yhteneväisiä tutkimustuloksiini luokanopettajien tyypillisimmistä työrauhan ylläpitokeinoista. Sunin (2015) tutkimus osoitti, että opettajien kahdeksasta luokanhallintakeinosta seitsemän oli tehokasta. Näitä olivat säännöt, vihjeet, suorat ilmaukset, rangaistukset, keskustelu oppitunnin jälkeen, hyvä opettaja-oppilassuhde sekä oppilaiden sitouttaminen toimintaan. Kahdeksannen keinoon – *referral* – tehokkuudesta ei ollut varmuutta siitä syystä, että opettajat eivät tienneet, minkälaista tukea oppilaat olivat moniammatillisessa yhteistyössä saaneet. (Sun, 2015, s. 100.) Roachen ja Lewisin (2011) tutkimus puolestaan paljasti neljän luokanhallintakeinoon yhdistelmän toimivan hyvin työrauhan näkökulmasta. Toivotunlaisen käyttäytymisen huomioiminen, käyttäytymisen vaikutuksista keskusteleminen, oppilaiden osallistaminen rangaistuksista päättämiseen sekä ei-toivotunlaisesta käyttäytymisestä vihjaaminen osoittautuivat tehokkaimmiksi keinoiksi vaikuttaa oppilaiden käyttäytymiseen. (Roache & Lewis, 2011, s. 239–242.) Näiden neljän keinoon yhdistelmä on verrattavissa tutkimustuloksiini siten, ettei yksikään ennaltaehkäisevä ja korjaava työrauhan ylläpitokeino korostunut tuloksissa, vaan työrauhan ylläpitäminen näytti ennemminkin muodostuvan erilaisista keinoista. Yksityiskohtaisempi tarkastelu osoittaa, että erityisesti säännöt, vihjeiden antaminen oppilaiden ei-toivotunlaisesta käyttäytymisestä, keskusteleminen oppilaiden kanssa sekä oppilaiden myönteinen huomioiminen yhdistävät saamani tutkimustulokset Sunin (2015) sekä Roachen ja Lewisin (2011) tutkimustuloksiin.

Toiseen asettamaani tutkimuskysymykseen – mikä luokanhallintatyöli korostuu luokanopettajien käyttämissä työrauhan ylläpitokeinoissa – hain vastausta luomieni summamuuttujien kautta. Opetuksellisen hallinnan keskiarvosummamuuttujaksi muodostui 32,35, käyttäytymisen hallinnan 34,10 ja oppilassuhteiden hallinnan 28,34, mikä osoittaa, että luokanopettajat käyttävät keskimääräisesti eniten käyttäytymisen hallintaan liittyviä työrauhan ylläpitokeinoja. On kuitenkin huomattava, että kaikkien muodostuneiden summamuuttujien keskiarvot ovat melko korkeita ja samansuuntaisia. Tämän tulkitsen osoituksena jälleen siitä, että luokanopettajat käyttävät monipuolisesti erilaisiin luokanhallintatyyleihin lukeutuvia työrauhan ylläpitokeinoja.

Luokanopettajien työkokemuksen ja opettaman luokka-asteen yhteyttä työrauhan ylläpitokeinoihin selvitin Kruskal-Wallis testillä. Alun perin tarkoitukseni oli myös selvittää luokanopettajien sukupuolen yhteyttä heidän käyttämiinsä työrauhan ylläpitokeinoihin, mutta sukupuolen suhteen tehtävä vertailu ei olisi ollut mielekäästä, sillä lähes kaikki vastaajat olivat naisia (ks. taulukko 1).

Työrauhatutkimuksessani opettajat, joilla työkokemusta oli 0–5 vuotta, käyttivät tyypillisimpänä työrauhan ylläpitokeinonaan oppilaan viemistä rehtorin, erityisopettajan tai muun toisen aikuisen luo. Opettajat, joilla työkokemusta oli kertynyt 6–10 vuotta, puolestaan hyödynsivät tavanomaisimmin oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioimista kasvatuksessa ja opetuksessa, jotta työrauha säilyisi luokassa. Sen sijaan 11–15 vuotta työskennelleet luokanopettajat suosivat eniten monipuolisten opetusmenetelmien käyttöä työrauhaa ylläpitävänä keinona. Riittävän sisällön suunnitteleminen oppitunneille, minkä myötä oppilaat pysyisivät jatkuvasti työn touhussa eivätkä täten aiheuttaisi työrauhahäiriöitä, oli puolestaan tyypillisintä sekä 16–20 vuotta että yli 20 vuotta työskennelleiden luokanopettajien keskuudessa. (Ks. taulukko 5.)

Tutkimuksessani työkokemuksen yhteys työrauhan ylläpitokeinoihin oli kuitenkin tilastollisesti merkitsevää ainoastaan kolmessa työrauhan ylläpitokeinossa, jotka kaikki edustivat käyttäytymisen hallinnan kategoriala. Oppilaiden palkitseminen toivotunlaisesta käyttäytymisestä ja/tai hyvästä työskentelystä ($p = 0,05$), oppilaiden vieminen rehtorin, erityisopettajan tai jonkun muun toisen aikuisen luo ($p = 0,009$) sekä rangaistusten käyttö ($p = 0,04$) osoittautuivat olevan tilastollisesti merkitsevästi tyypillisempää niillä opettajilla, joilla työkokemusta oli kertynyt 0–5 vuotta. (Ks. taulukko 5.) Tulos poikkeaa Ünalin ja Ünalin (2012, s. 48) tutkimustuloksesta, jonka mukaan sekä käyttäytymisen hallintaan että opetukselliseen hallintaan liittyvien keinojen käyttö lisääntyisi työkokemuksen

myötä. Myös Özben (2010) tutki opettajien työvuosien vaikutuksia siihen, millaisia luokanhallintakeinoja he käyttävät kohdatessaan työrauhahäiriöitä. Hänen tutkimuksensa mukaan kaksi tyypillisintä keinoa puuttua työrauhahäiriöihin työvuosista riippumatta olivat katse kontaktin luominen häiritsevään oppilaaseen sekä yhteydenotto rehtoriin. Opettajat, joilla työvuosia oli kertynyt 1–5 tai 11–15, käyttivät kolmanneksi tyypillisimpänä keinonaan oppilaiden kanssa puhumista. Sen sijaan opettajat, joilla työvuosia oli kertynyt 6–10, 16–20 tai vähintään 21, käyttivät suullista varoitusta kolmanneksi tyypillisimpänä keinonaan puuttua työrauhahäiriöihin. (Özben, 2010, s. 591.) Özbenin (2010) ja oman tutkimukseni toisistaan poikkeavat tulokset eivät kuitenkaan merkinne tuloksieni virheellisyyttä, vaan sitä, että opettajien käyttämät työrauhan ylläpitokeinot ovat moninaisia ja että niihin vaikuttavat monet eri tekijät, kuten oppimisympäristö sekä oppilaiden yksilöllinen kehitys ja yksilölliset tarpeet.

Taulukko 5. Työrauhan ylläpitokeinojen järjestyslukuihin perustuvat keskiarvot (*Mean Rank*) sekä tilastollinen merkitsevyys työkokemuksen suhteen

	0–5 N=57	6–10 N=19	11– 15 N=16	16–20 N=8	yli 20 N=17	Asym p. Sig.
Luokassamme on selkeät ja päivittäin toistuvat rutiinit	57,50	52,34	64,50	50,13	70,47	,329
Käytän monipuolisesti erilaisia opetusmenetelmiä	52,73	67,76	69,63	46,31	66,21	,082
Tuon oppituntia koskevat odotukset ja ohjeet oppilaille selkeästi esille	57,07	52,16	67,66	71,63	59,03	,435
Suunnittelen oppitunneilleni riittävästi sisältöjä, jotta oppilaat pysyisivät koko ajan työn touhussa	53,10	53,61	65,78	75,25	70,79	,072
Tarkkailen jatkuvasti oppilaiden työskentelyä esimerkiksi kiertelemällä luokassa	59,81	60,21	50,88	62,50	60,94	,864
Luokassamme on selkeät ja yhdessä luodut säännöt, joiden noudattamisesta huolehdin tarkasti	56,39	55,68	60,97	61,25	68,53	,687
Palkitsen oppilaita toivotunlaisesta käyttäytymisestä/hyvästä työskentelystä esimerkiksi tarroilla/tähdillä tai etuoikeuksilla	66,40	61,50	42,69	60,25	46,15	,050
Kehun ja kannustan oppilaita sekä annan heille myönteistä palautetta toivotunlaisesta käyttäytymisestä/hyvästä työskentelystä suullisesti ja/tai ilmeillä ja eleillä	59,34	57,71	48,00	70,13	64,14	,411
Kuuntelen oppilaita ja keskustelen heidän kanssaan	60,58	57,87	59,28	55,94	56,15	,981
Osoitan oppilaille huolenpitoa, tukea ja välittämistä	58,53	58,05	62,81	62,75	56,29	,969

Opetan ja mallinnan oppilailleni vuorovaikutustaitoja	61,21	49,26	63,50	58,44	58,50	,645
Opetan ja mallinnan oppilailleni tunnetaitoja	62,50	53,08	51,78	62,13	59,21	,691
Otan kasvatuksessa ja opetuksessa huomioon jokaisen oppilaan yksilölliset tarpeet	54,98	71,79	57,16	48,63	64,59	,193
Otan kasvatuksessa ja opetuksessa huomioon jokaisen oppilaan yksilölliset mielenkiinnonkohteet	59,87	64,76	58,59	45,06	56,59	,601
Muutan oppitunnille laatimiani suunnitelmia: tavoitteita, sisältöjä ja/tai menetelmiä	58,04	60,24	68,47	52,50	54,97	,714
Muistutan oppilaita heitä koskevista odotuksista ja annetuista ohjeista	60,50	65,87	51,66	55,75	54,74	,657
Annan oppilaille lisätehtäviä	53,89	67,18	66,50	64,88	57,15	,397
Muistutan oppilaita luokkamme säännöistä	65,32	53,89	53,19	52,69	51,97	,352
Siirrän oppilaan paikkaa luokassa	57,46	64,21	48,88	74,25	60,71	,417
Poistan oppilaan luokasta toiseen tilaan (kuten käytävään) tekemään tehtäviä	66,54	56,39	54,72	42,31	48,50	,123
Vien oppilaan rehtorin, erityisopettajan tai muun toisen aikuisen luo	69,04	53,42	40,31	46,25	55,15	,009
Käytän rangaistuksia (esim. jälki-istunto, kasvatuskeskustelu, poissulkeminen, koulupäivän jatkuminen pidempään)	66,68	59,79	53,38	35,12	48,88	,040
Käytän kehollista viestintää (esim. fyysinen läheisyys, ilmeet ja eleet, oppilaan kosketus, käsimerkit)	62,61	60,03	56,47	47,94	53,32	,617
Madallan tai korotan ääntäni	63,42	55,84	63,25	47,19	49,26	,387
Käytän käskyjä, kieltoja ja/tai varoituksia (esim. "Lopeta puhuminen!", "Tee tehtäviä!" "Älä häiritse muita!", mainitsen oppilaan nimen, merkitsen oppilaan nimen taululle)	63,46	63,82	56,50	48,94	45,76	,279
Jätän sopimattoman käyttäytymisen huomiotta	59,27	50,03	62,59	51,88	68,09	,449
Keskustelen oppilaan tai oppilaiden kanssa välittömästi sopimattomasta käyttäytymisestä ja/tai passiivisesta työskentelystä	62,18	55,47	48,25	47,69	67,71	,302

Työrauhatutkimuksessani 1. luokan opettajat käyttivät tyypillisimmin oppilaan paikan siirtämistä luokassa ylläpitääkseen työrauhaa. Sen sijaan opettajat, jotka työskentelivät toisella luokka-asteella, suosivat selkeiden ja päivittäin toistuvien rutiinien käyttöä. Kolmannen luokan opettajien keskuudessa oppilaiden mielenkiinnonkohteiden huomioiminen kasvatuksessa ja opetuksessa oli tyypillisin keino ylläpitää työrauhaa luokassa. Rangaistuksia käytettiin puolestaan eniten sekä neljännen että viidennen luokan opettajien keskuudessa, kun taas kuudennella luokalla tyypillisimmäksi työrauhan ylläpitokeinoksi osoittautui sopimattoman käyttäytymisen huomiotta jättäminen. (Ks. taulukko 6.)

Luokka-asteen yhteys työrauhan ylläpitokeinoihin oli kuitenkin tilastollisesti merkitsevää vain kahdessa työrauhan ylläpitokeinossa: rutiineissa ($p = 0,005$) sekä oppilaan poistamisessa toiseen tilaan ($p = 0,01$). Selkeiden ja päivittäin toistuvien rutiinien käyttö työrauhaa ylläpitävänä keinona oli tutkimuksessani tyypillisintä siis luokanopettajilla, jotka työskentelivät toisella luokka-asteella. Kuudennen luokan opettajat sen sijaan hyödynsivät rutiineja keskimääräisesti vähiten. Oppilaan poistaminen luokasta toiseen tilaan oli puolestaan tavanomaisinta ensimmäisellä luokalla, ja jälleen epätyypillisintä opettajilla, jotka työskentelivät kuudennella luokka-asteella. (Ks. taulukko 6.)

Taulukko 6. Työrauhan ylläpitokeinojen järjestyslukuihin perustuvat keskiarvot (*Mean Rank*) sekä tilastollinen merkitsevyys luokka-asteen suhteen

	1 N=25	2 N=23	3 N=20	4 N=23	5 N=11	6 N=15	Asym p. Sig.
Luokassamme on selkeät ja päivittäin toistuvat rutiinit	68,34	74,87	53,18	56,04	46,82	40,33	,005
Käytän monipuolisesti erilaisia opetusmenetelmiä	65,60	67,98	55,13	52,91	55,77	51,10	,352
Tuon oppituntia koskevat odotukset ja ohjeet oppilaille selkeästi esille	67,98	60,65	46,35	65,20	52,59	53,57	,187
Suunnittelen oppitunneilleni riittävästi sisältöjä, jotta oppilaat pysyisivät koko ajan työn touhussa	68,54	60,98	58,48	48,74	52,45	61,30	,315
Tarkkailen jatkuvasti oppilaiden työskentelyä esimerkiksi kiertelemällä luokassa	60,04	64,15	59,03	58,09	50,09	57,27	,904
Luokassamme on selkeät ja yhdessä luodut säännöt, joiden noudattamisesta huolehdin tarkasti	62,42	61,15	55,85	54,11	59,00	61,70	,938
Palkitsen oppilaita toivotunlaisesta käyttäytymisestä/hyvästä työskentelystä esimerkiksi tarroilla/tähdillä tai etuoikeuksilla	70,38	59,89	52,40	65,13	46,23	47,43	,152
Kehun ja kannustan oppilaita sekä annan heille myönteistä palautetta toivotunlaisesta käyttäytymisestä/hyvästä työskentelystä suullisesti ja/tai ilmeillä ja eleillä	63,04	56,26	62,13	59,87	49,27	58,10	,833
Kuuntelen oppilaita ja keskustelen heidän kanssaan	55,86	55,78	61,95	60,43	66,55	57,50	,913
Osoitan oppilaille huolenpitoa, tukea ja välittämistä	59,48	58,30	60,80	58,26	54,64	61,20	,995

Opetan ja mallinnan oppilailleni vuorovaikutustaitoja	59,86	62,59	58,83	56,52	54,50	59,40	,983
Opetan ja mallinnan oppilailleni tunnetaitoja	65,30	59,87	58,13	56,80	52,95	56,13	,897
Otan kasvatuksessa ja opetuksessa huomioon jokaisen oppilaan yksilölliset tarpeet	70,92	63,39	57,73	46,15	58,82	53,93	,110
Otan kasvatuksessa ja opetuksessa huomioon jokaisen oppilaan yksilölliset mielenkiinnonkohteet	62,54	55,48	67,25	53,35	59,91	55,50	,638
Muutan oppitunnille laatimiani suunnitelmia: tavoitteita, sisältöjä ja/tai menetelmiä	63,32	60,89	54,50	63,15	45,00	58,80	,625
Muistutan oppilaita heitä koskevista odotuksista ja annetuista ohjeista	62,18	63,20	56,68	58,63	52,27	55,87	,912
Annan oppilaille lisätehtäviä	65,66	66,61	52,98	55,74	62,82	46,47	,303
Muistutan oppilaita luokkamme säännöistä	64,90	64,72	56,48	61,72	46,68	48,63	,398
Siirrän oppilaan paikkaa luokassa	72,24	54,59	54,38	62,89	53,82	47,70	,200
Poistan oppilaan luokasta toiseen tilaan (kuten käytävään) tekemään tehtäviä	71,64	55,28	60,63	67,76	50,73	34,10	,010
Vien oppilaan rehtorin, erityisopettajan tai muun toisen aikuisen luo	65,96	53,93	52,83	67,91	57,27	51,00	,366
Käytän rangaistuksia (esim. jälki-istunto, kasvatuskeskustelu, poissulkeminen, koulupäivän jatkuminen pidempään)	51,52	54,26	62,80	70,22	70,91	47,73	,134
Käytän kehollista viestintää (esim. fyysinen läheisyys, ilmeet ja eleet, oppilaan kosketus, käsimerkit)	65,24	65,15	60,85	53,48	52,05	50,27	,519
Madallan tai korotan ääntäni	51,44	59,76	61,33	69,63	51,32	56,67	,456
Käytän käskyjä, kieltoja ja/tai varoituksia (esim. "Lopeta puhuminen!", "Tee tehtäviä!" "Älä häiritse muita!", mainitsen oppilaan nimen, merkitsen oppilaan nimen taululle)	55,40	49,57	64,65	64,57	60,36	62,40	,602
Jätän sopimattoman käyttäytymisen huomiotta	66,02	46,54	65,40	62,43	41,59	65,37	,069
Keskustelen oppilaan tai oppilaiden kanssa välittömästi sopimattomasta käyttäytymisestä ja/tai passiivisesta työskentelystä	67,48	62,04	59,35	46,78	58,14	59,10	,377

6 Pohdinta

Tässä luvussa kokoon yhteen tutkimukseni tulokset esittämällä niistä kumpuavia johtopäätöksiä. Lisäksi tarkastelen kriittisesti tutkimukseni luotettavuutta. Lopuksi tuon esille johtopäätöksistä ja luotettavuudesta nousevia jatkotutkimusaiheita.

6.1 Johtopäätöksiä

Luokanopettajilla on käytössään laaja, tutkimuksiin ja teoriaan pohjautuva työrauhan ylläpitokeinojen repertuaari, joka kattavasti sekä sisältää ennaltaehkäiseviä ja korjaavia keinoja että edustaa seuraavaa kolmea eri luokanhallintatyylä: opetuksellinen hallinta, käyttäytymisen hallinta ja oppilassuhteiden hallinta. Erityisesti ennaltaehkäisevien keinojen korostuminen on merkittävää, sillä niiden käytöllä on todettu olevan useita hyötyjä (Kern & Clemens, 2007, s. 65–66) ja ne ovat osoittautuneet tehokkaammiksi kuin korjaavat keinot (Clunies-Ross ym., 2008, s. 695). Lisäksi, kun opettajilla on käytössään opetukselliseen hallintaan, käyttäytymisen hallintaan ja oppilassuhteiden hallintaan liittyviä työrauhan ylläpitokeinoja, mahdollistuu työrauhan tarkoituksenmukainen ylläpitäminen. Eri luokanhallintatyylejä edustavat työrauhan ylläpitokeinot saavuttavat luokassa olevat yksilölliset oppilaat, jolloin jokaisen mahdollisuus toimia työrauhaa ylläpitävästi on taattua.

Sekä tyypillisin ennaltaehkäisevä (kehu, kannustus ja myönteinen palaute) että korjaava (muistuttaminen odotuksista ja ohjeista) työrauhan ylläpitokeino heijastaa tulkintani mukaan nykypäivän kouluissa toteutettavaa positiiviseen pedagogiikkaan pohjautuvaa kasvatus- ja opetusta. Lisäksi ne osoittanevat, että luokanopettajilla on ymmärrystä työrauhan vaikuttavista oppilaskohtaisista syistä, jotka liittyvät heidän kehitykseensä ja tarpeisiinsa. Kehumisen ja kannustamisen sekä myönteisen palautteen saamisen kautta oppilaat kokevat Maslowin tarvehierarkiaan peilaten rakkauden ja arvostuksen tunteita, mikä puolestaan kehittää myönteistä suhdetta opettajan ja oppilaiden välillä sekä Eriksonin psykososiaaliseen teoriaan nojautuen vahvistaa oppilaiden luottamusta opettajaansa. Tämä vaikuttanee heidän kykyynsä toimia työrauhaa ylläpitävästi, ja ehkäpä juuri siksi luokanopettajat hyödyntävät kyseistä ennaltaehkäisevää työrauhan ylläpitokeinoa tyypillisimmin. Sen sijaan oppilaiden muistuttamista heitä koskevista odotuksista ja annetuista ohjeista voi tarkastella suhteessa oppilaiden neurobiologiseen kehitykseen. Luokanopettajat ymmärtänevät oppilaidensa etuotsalohkon kehittymisen keskeneräisyyden vaikuttavan oppilaiden itsesäätelytaitoihin, ja täten ohjaavat heidän toimintaansa

muistuttamalla heitä odotuksista ja ohjeista ja näin korjaavat ilmaantuneita työrauhahäiriöitä. Koska oppilaiden sitoutuminen akateemiseen työskentelyyn ja täten työrauhan ylläpitämiseen on riippuvaista heidän ymmärryksestään, mitä, miksi ja miten tehdään, onkin tärkeää, että työrauhan häiriinnyttyä opettaja muistuttaa oppilaita oppitunnin sisällöistä, tavoitteista ja menetelmistä (Jones & Jones, 2013, s. 221, Doyleen 1983 ja Brophyyn 1986 viitaten).

Luokanopettajien työkokemuksen yhteys heidän käyttämiinsä työrauhan ylläpitokeinoihin oli tutkimustulokseni mukaan tilastollisesti merkitsevää ainoastaan kolmessa, käyttäytymisen hallintaa edustavassa työrauhan ylläpitokeinossa. Tutkimustulos merkinnee sitä, että luokanopettajilla on jo työuran alussa käytössään sellaisia keinoja, joiden avulla työrauhan ylläpitäminen luokassa mahdollistuu. Näin ollen työvuosien tuomalla kokemuksella ei ole ainakaan tilastollisesti tarkasteltuna merkitystä luokanopettajien käyttämiin keinoihin ylläpitää työrauhaa luokassaan. Tutkimustulos saa pohtimaan Johdantoluvussa esittämäni Blombergin (2008) huomiota uudessa valossa: Vaikka luokanopettajakoulutuksessa luokanhallintataitojen käsitteleminen jääkin vähemmällä, on vastavalmistuneilla luokanopettajilla silti käytössään samankaltaisia työrauhan ylläpitokeinoja kuin kokeneimmillakin luokanopettajilla. Lisäksi Beltin (2018) esitykseen siitä, että opettajat hyödyntäisivät työrauhan ylläpitokeinoja puutteellisesti, voinee tutkimustulosteni myötä suhtautua varovaisesti.

Myös luokanopettajien opettaman luokka-asteen yhteys heidän käyttämiinsä työrauhan ylläpitokeinoihin oli tutkimustulokseni mukaan tilastollisesti merkitsevää ainoastaan kahdessa työrauhan ylläpitokeinossa. Tämä tulos viitannee siihen, että kaikkien alakouluikäisten oppilaiden kanssa toimivat samankaltaiset työrauhan ylläpitokeinot, vaikkakin kullakin luokka-asteella tietyt keinot osoittautuivat vallitsevimmiksi kuin toisilla. Lieneekin syytä palata aiempaan esitykseeni siitä, että laaja työrauhan ylläpitokeinojen repertuaari on tärkeää, sillä yksilöllisesti kehittyvien ja eri tarpeet omaavien oppilaiden kanssa toimivat erilaiset keinot. Näin ollen mieleeni herääkin kysymys, voidaanko työrauhan ylläpitokeinoja tutkia yleisluontoisesti ilman, että luokkakohtainen oppilasaines otetaan huomioon.

6.2 Luotettavuustarkastelua

Työrauhatutkimukseni luotettavuutta on syytä tarkastella ainakin kolmesta näkökulmasta. Ensinnäkin, tutkimukseni otanta ei noudattanut tilastollisten tutkimuksen peruslähtökohtia. Koska julkaisin kyselylomakkeen Facebook-yhteisön Alakoulun aarreaitta -ryhmässä, kuka tahansa Suomessa työskentelevä pätevä luokanopettaja ei voinut osallistua tutkimukseeni, sillä osallistuminen edellytti jäsenyyttä. Tämä rajasi jo monet mahdolliset vastaajat ulkopuolelle. Näin ollen otantani ei perustunut satunnaisuuteen, jota muun muassa Valli (2011, s. 13) korostaa. Myös otokseni edustavuutta ja otantasuhdetta on syytä tarkastella kriittisesti. Tutkimuksessani esimerkiksi sukupuolten suhteellinen jakauma ei Tilastokeskuksen (2006) ja Opetushallituksen (Kumpulainen, 2017, s. 43) julkaisujen perusteella vastannut populaation jakaumaa naisten ollessa yliedustettuina. Tiedossani ei myöskään ollut Suomessa työskentelevien pätevien luokanopettajien absoluuttista määrää, mikä esti otoksen koon määrittelyn suhteessa populaatioon. Näin ollen tutkimukseni tuloksia ei voida luotettavasti yleistää koskemaan koko perusjoukkoa, koska otoksen tulisi muistuttaa populaatiota kaikilta ominaisuuksiltaan mahdollisimman hyvin (Nummenmaa, 2011, s. 26). Otostani onkin syytä kutsua näytteeksi (Holopainen & Pulkkinen, 2002, s. 27), mikä tosin pro gradu -tutkielmassa on hyväksyttävää.

Toiseksi, faktorianalyysin suorittamiseksi vaaditut ehdot täytyivät tutkimuksessani vain näennäisesti. Bymanin (2018) mukaan faktorianalyysi voidaan suorittaa mielekkäästi, jos ”muuttujien ja tutkimushenkilöiden välinen suhde on vähintään 1:5”. Omassa tutkimuksessani tämä suhde ei aivan täytynyt, joten saatuihin tuloksiin on syytä suhtautua varauksella. Myös Nummenmaa (2011, s. 407) kirjoittaa otoskoosta ja esittää 200 havainnon olevan melko vaatimaton otoskoko. Tutkimukseni luotettavuuden kannalta tämä on hälyttävää, sillä tutkimukseni 117 havaintoyksikköä on kaukana jopa tuosta ”vaatimattomasta otoskoosta”. Toisaalta taas Valli (2001, s. 14) suosittelee pro gradu -tutkielman otoskooksi sataa. Faktorianalyysistä saatujen tulosten luotettavuutta heikentäneen myös kyselylomakkeessani ollut mitta-asteikko. Heikkilä (2008, s. 248) nimittäin esittää, että faktorianalyysi sopii suoritettavaksi vähintään välimatka-asteikollisille muuttujille. Omassa tutkimuksessani muuttujat olivat järjestysasteikollisia. Toisaalta Metsämuurosen (2011, s. 649) mukaan faktorianalyysi voidaan tehdä myös järjestysasteikollisille muuttujille. Faktorianalyysiin liittyy myös subjektiivisia valintoja, mikä vaikuttaa merkittävästi tulosten luotettavuuteen. ”On vaara, että tutkija päätyy haluamaansa ratkaisuun muuttelemalla faktorien lukumäärää ja kokeilemalla eri rotaatioita. Valintaa helpottaa, jos tutkimuksen hypoteesien taustalla on teoria, joka auttaa identifioimaan faktorit.”

(Heikkilä, 2008, s. 248.) Vaikka suorittamani eksploratiivisen faktorianalyysin tulokset perustuivatkin niin ikään teoriaan, tulkitsin oletuksistani poikkeavasti latautuneita muuttujia tutkimukseni kannalta mielekkäästi – siis subjektiivisesti. Voi siis olla, että löydetyn kahden faktorin malli edustaakin jotain aivan muuta kuin ennaltaehkäiseviä ja korjaavia työrauhan ylläpitokeinoja. Tämän pro gradu -tutkielman raameissa syvällisempi analyysi ja tulkinta, joka olisi voinut paljastaa mittarin mittaavan aivan jotain muuta kuin nyt tulkitsin, ei kuitenkaan ollut mahdollista. Merkittävintä kuitenkin lienee, että näin mittarinluojanoviisina tiedostan myös toisenlaisten vaihtoehtojen olemassaolon. Löytämäni faktorit toimivatkin ainoastaan alustavana jäsentelynä aineistoni tarkastelussa. Tämän vuoksi koin perustelluksi hakea vastauksia asettamiini tutkimuskysymyksiin osiotasolla – hyödyntämättä faktorianalyysin tuloksia sen syvällisemmin.

Kolmanneksi, luomani summamuuttujat luokanhallintatyyleistä perustuvat ainoastaan laskemiini reliabiliteettikertoimiin. Vaikka reliabiliteettikertoimet osoittivatkin tiettyjen muuttujien mittaavan tiettyjä luokanhallintatyylejä melko hyvin, olisi faktorianalyysi antanut luotettavamman kuvan kyseisistä kategorioista. Näin ollen luotuihin summamuuttujiin ja niiden myötä saatuihin tuloksiin on syytä suhtautua varauksella, sillä Nummenmaa (2011, s. 162) painottaa, että summamuuttujia luodessa on ensiarvoisen tärkeää, että yhdistettävät muuttujat mittaavat samaa ominaisuutta. Uskon kuitenkin, että saamani tulos antaa jonkinlaista osviittaa luokanopettajien työssä korostuvista luokanhallintatyyleistä.

Viimeisimpänä on syytä tarkastella käyttämäni Kruskal-Wallis testin suhteessa kaksisuuntaiseen varianssianalyysiin, joka olisi ollut tutkimukselleni asetettujen tutkimuskysymysten valossa tarkoituksenmukaisempi, mutta jonka suorittaminen aineistoni ominaispiirteistä johtuen ei olisi ollut mielekästä. Kaksisuuntaiselle varianssianalyysille ei myöskään ole olemassa epäparametrinen vastine, minkä vuoksi koin Kruskal-Wallis-testin ainoaksi vaihtoehdokseni. Kruskal-Wallis testillä pystyin ainoastaan tarkastelemaan sitä, eroavatko ryhmät toisistaan tilastollisesti merkitsevästi tietyn muuttujan suhteen. Tarkemmin ilmaistuna tutkimukseni viitekehyksessä kyse oli siitä, eroavatko eri työkokemuksen omaavat tai eri luokka-astetta opettavat luokanopettajat toisistaan käyttämänsä yksittäisen työrauhan ylläpitokeinon suhteen. Kruskal-Wallis testillä en pystynyt tarkastelemaan työkokemuksen ja luokka-asteen vaikutusta yksittäiseen työrauhan ylläpitokeinoon enkä niiden yhdysvaikutusta. Sen sijaan kaksisuuntaisen varianssianalyysin kautta olisin voinut selvittää, vaikuttavatko työkokemus ja luokka-aste yhdessä siihen, mitä työrauhan ylläpitokeinoja luokanopettajat käyttävät tyypillisimmin ja miten näiden keinojen käyttö eroaa toisistaan. Lisäksi Kruskal-Wallis testin käyttäminen esti Post Hoc -testin

suorittamisen, minkä kautta olisin saanut tietoa siitä, minkä ryhmien välillä on tilastollisesti eroa. Kruskal-Wallis testillä saatuja tuloksia voidaan kuitenkin pitää luotettavina, vaikkakin ne antavat vain vähän informaatiota työrauhan ylläpitokeinojen käytöstä eri työkokemuksen omaavilla ja eri luokka-astetta opettavilla luokanopettajilla.

6.3 Jatkotutkimusaiheita

Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastelin työrauhailmiötä, minkä myötä pyrin luomaan kattavan, työrauhan ylläpitokeinoja mittaavan mittarin. Rakentamani mittarin avulla selvitin luokanopettajien tyypillisimpiä ennaltaehkäiseviä ja korjaavia keinoja ylläpitää työrauhaa luokassaan sekä sitä, miten ne ilmensivät erilaisia luokanhallintatyylejä. Lisäksi tutkin, olivatko luokanopettajien työkokemus ja opettama luokka-aste yhteydessä työrauhan ylläpitokeinoihin.

Jatkossa luomaani mittaria tulisi kehitellä tarkemman ja syvällisemmän faktorianalyysin keinoin, jolloin tarkastelu faktoreita kuvaavien summamuuttujien avulla mahdollistuisi. Tarkemmalla ja syvällisemmällä faktorianalyysillä tarkoitan otteen hellittämistä ennalta määrittelemistäni faktoreista. Tällöin voisi olla mahdollista löytää opettajien työrauhan ylläpitokeinoja edustavia, toisenlaisia faktoreita, jolloin työrauhasta muodostuisi entistä jäsennellympi ja todenmukaisempi kuva. Toisaalta pohtia saattaa, voiko moninaista työrauhaa, johon vaikuttavat monet implisiittiset ja eksplisiittiset tekijät, edes kuvata jäsennellysti.

Huomionarvoista onkin, ettei varsinaisessa tutkimuksessani otettu huomioon niitä tekijöitä, joiden esitetään työrauha- ja luokanhallintakirjallisuudessa olevan työrauhan ja työrauhattomuuden taustalla. Näitä tekijöitä tarkastelin kuitenkin luvussa 2.3 otsikolla ”Työrauhan ja työrauhattomuuden taustalla olevat tekijät”. Erityisesti luokkakohtaisen oppilaslaineen huomioiminen työrauhan ylläpitokeinoihin vaikuttavana tekijänä olisikin tulevassa työrauhatutkimuksessa tärkeää. Tällöin tutkimuksen voisi toteuttaa vertailevana tapaustutkimuksena: tutkimuskohteena olisivat esimerkiksi ensimmäinen luokka, jossa opettajana olisi vasta työuransa aloittanut sekä kuudes luokka, jossa opettajalla työkokemusta olisi kertynyt jo useita vuosia. Tällainen tutkimus sopisi toteutettavaksi juurikin pro gradu -tutkielmassa, jossa yleistettävyyttä perusjoukkoon ei vaadita. Toisaalta mielenkiintoista olisi tutkia yhden luokan työrauhaa ja kyseisen luokan opettajan työrauhan ylläpitokeinoja pitkittäistutkimuksena koko alakoulun ajan. Tällöin varsinaisena tutkimusintressinä voisi olla selvittää, miten työrauha ja työrauhan ylläpitokeinot elävät oppilaiden

kehittyessä ja opettajan työkokemuksen karttuessa. Tällaisen tutkimuksen käytännönteutus olisi kuitenkin haastavaa, sillä etukäteen varmuutta ei olisi siitä, olisiko ensimmäisellä luokalla aloittava opettaja kyseisen luokan kanssa vielä kuudennella luokalla.

Pro gradu -tutkielmani tutkimustulokset eivät olleet yleistettävissä perusjoukkoon. Jos haluttaisiinkin saada kattava kuva koko Suomessa työskentelevien pätevien luokanopettajien keinoista ylläpitää työrauhaa luokassaan, tulisi tutkimuksen kohdejoukon valinnassa hyödyntää tarkoin esimerkiksi satunnaisotantaa. Lisäksi mittarina voisi käyttää jo olemassa olevaa, validiksi ja reliaabeliksi todettua mittaria ja täten saada luotettavampi kuva työrauhan ylläpitokeinoista. Otannan ja mittarin huolellisempi valinta ja käyttö mahdollistaisi todennäköisemmin aineiston analysoinnin varianssianalyysin tai regressioanalyysin keinoin, jolloin työrauhailmiöstä saataisiin entistä tarkempi ja syvällisempi kuva. Tässä pro gradu -tutkielmassa esiteltyjä teoreettisia lähtökohtia sekä saatuja tuloksia voidaankin ainoastaan pitää pintaraapaisuna yhteiskunnallista keskustelua herättävästä sekä oppilaiden koulumenestykseen ja opettajien työssäjaksamiseen vaikuttavasta työrauhasta.

Lähteet

- Aho, S. (1976). *Peruskoulun työrauhahäiriöt ja niiden yhteydet erilaisiin oppilas- ja ympäristömuuttujiin*. Liedon työrauhakokeiluprojekti. Raportti 1. Turku: Turun yliopisto.
- Alderman, G. L., & Green, S. K. (2011). Social powers and effective classroom management: Enhancing teacher-student relationship. *Intervention in School and Clinic*, 47(1), 39–44.
- Apter, B., Arnold, C., & Swinson, J. (2010). A mass observation study of student and teacher behavior in British primary classrooms. *Educational Psychology in Practice*, 26(2), 151–171.
- Barker, D., & Annerstedt, C. (2016). Managing physical education lessons: An interactional approach. *Sport, Education and Society*, 21(6), 924–944.
- Belt, A. (2013). *Kun työrauha horjuu: Kotitalousopettajien käsityksiä työrauhahäiriöistä ja niiden taustatekijöistä*. Väitöskirja. Oulu: Oulun Yliopisto.
- Blomberg, S. (2008). *Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta*. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Brophy, J. (2006). History of research on classroom management. Teoksessa C. M. Evertson & C. S. Weinstein (toim.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 17–43). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Burden, P. R. (2006). *Classroom management. Creating a successful K-12 learning community*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Byman, R. (2018). Kvantitatiiviset tutkimusmenetelmät 2 -kurssin luentoaineisto. Helsingin yliopisto: Kasvatustieteellinen tiedekunta.
- Charles, C. M., & Senter, G. W. (2012). *Elementary classroom management*. Boston: Pearson.
- Charlton, T., & David, K. (1993). Ensuring schools are fit for the future. Teoksessa T. Charlton & K. David (toim.), *Managing misbehaviour in schools* (pp. 17–52). London and New York: Routledge.
- Clunies-Ross, P., Little, E., & Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behavior. *Educational Psychology*, 28(6), 693–710.
- Djigic, G. & Stojiljkovic, S. (2011). Classroom management styles, classroom climate and school achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 819–828.
- Doyle, W. (2006). Ecological approaches to classroom management. Teoksessa C. M. Evertson & C. S. Weinstein (toim.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 97–125). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Elias, M., & Schwab, Y. (2006). From compliance to responsibility: Social and emotional learning and classroom management. Teoksessa C.M. Evertson & C.S. Weinstein (toim.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 309–342). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. New York: Norton.

- Erätuuli, M., & Puurula, A. (1990). *Miksi häiritset minua: Työrauhahäiriöistä ja niiden syistä yläasteella oppilaiden kokemana*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 81.
- Erätuuli, M., & Puurula, A. (1992). *Miksi häiritset minua (2. osa). Opettajan näkökulma työrauhahäiriöihin yläasteella*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 106.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). Classroom management as a field of inquiry. Teoksessa C. M. Evertson & C. S. Weinstein (toim.), *Handbook of classroom management. Research, practise and contemporary issues* (pp. 3–15). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Friedman, I. A. (2006). Classroom management and teacher stress and burnout. Teoksessa C. M. Evertson & C. S. Weinstein (toim.), *Handbook of classroom management. Research, practise and contemporary issues* (pp. 925–944). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gage, N. A., & MacSuga-Gage, A. S. (2017). Salient classroom management skills: Finding the most effective skills to increase student engagement and decrease disruptions. *Emotional & Behavioral Disorders in Youth*, 17(1), 19–24.
- Gettinger, M., & Kohler, K. M. (2006). Process-outcome approaches to classroom management and effective teaching. Teoksessa C. M. Evertson & C. S. Weinstein (toim.), *Handbook of classroom management. Research, practise and contemporary issues* (pp. 73–95). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Glickman, C. D., & Tamashiro, R. T. (1980). Clarifying teachers' beliefs about discipline. *Educational Leadership*, 459–464.
- Guardino, C. A., & Fullerton, E. (2010). Changing behaviors by changing the classroom environment. *Teaching exceptional children*, 42(6), 8–13.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2010). Classroom environments and developmental processes. Teoksessa J. L. Meece & J. S. Eccles (toim.), *Handbook of research on school, schooling, and human development* (pp. 25–41). New York: Routledge.
- Heikkilä, T. (2008). *Tilastollinen tutkimus*. Helsinki: Edita.
- Helsingin Sanomat, 8.10.2018. ”Repuissa piippaavat kännykät murentavat koulurauhaa – oppilaiden keskittymistä yritetään parantaa jumppapallojen, musiikin ja muovailuvahan avulla”. Luettu 6.3.2019. <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000005855984.html>
- Helkama, K. (2001). Lawrence Kohlberg – Moraalijattelun kehityksen vaiheet. Teoksessa V. Hänninen, J. Partanen & O.-H. Ylijoki (toim.), *Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjät* (ss. 175–199). Tampere: Vastapaino.
- Helkama, K., Myllyniemi, R., Liebkind, K., Ruusuvoori, J., Lönnqvist, J.-E., Hankonen, N., Mähönen, T. A., Jasinskaja, I., & Lipponen, J. (2015). *Johdatus sosiaalipsykologiaan*. Helsinki: Edita.
- Herrera, M., & Little, E. (2005). Behaviour problems across home and kindergarten in an Australian sample. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 5, 77–90.
- Hester, P. P., Hendrickson, J. M., & Gable, R. A. (2009). Forty years later – The value of praise, ignoring, and rules for preschoolers at risk for behavior disorders. *Education and Treatment of Children*, 32(4), 513–535.
- Hirsjärvi, S. (1983). *Kasvatustieteen käsitteistö*. Helsinki: Otava.

- Hoffrén, P. (2015). *Noviisiluokanopettajien käsityksiä koulujen työrauhasta*. Pro gradu -tutkielma. Oulu: Oulun yliopisto.
- Holopainen, P., Järvinen, R., Kuusela, J., & Packalen, P. (2009). *Työrauha tavaksi. Koh- taaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa*. Helsinki: Opetushalli- tus.
- Holopainen, M., & Pulkkinen, P. (2002). *Tilastolliset menetelmät*. Helsinki: WSOY.
- Hoy, A. W., & Weinstein, C. S. (2006). Student and teacher perceptions on classroom management. Teoksessa C. M. Evertson & C. S. Weinstein (toim.), *Handbook of classroom management. Research, practise and contemporary issues* (pp. 181–219). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Iltalehti, 7.9.2016. ”Opettajat kertovat: Näilläkin kikoilla hälisevän luokan saa hiljaiseksi”. Luettu 6.3.2019. <https://www.iltalehti.fi/uutiset/a/2016090722271731>
- Johnson, V. G. (1994). Student teachers’ conceptions of classroom control. *The Journal of Educational Research*, 88(2), 109–117.
- Jones, V. F. (1989). Classroom management: Clarifying theory and improving practice. *Education*, 109(3), 330–339.
- Jones, V. F., & Jones, L. S. (2013). *Comprehensive classroom management. Creating communities of support and solving problems*. Boston: Pearson.
- Julin, S., & Rumpu, N. (2018). *Työrauhan ja turvallisen oppimisympäristön arviointi pe- rusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Karvi.
- Kari, J., Remes, P., & Väänänen, J. (1980). *Häiriöt ja häiriköt. Koulun työrauha tutkimuk- sen valossa*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 160. Jyväskylän yliopisto.
- Kern, L., & Clemens, N. H. (2007). Antecedent strategies to promote appropriate class- room behavior. *Psychology in the Schools*, 44(1), 65–75.
- Koskenniemi, M. (1944). *Kansakoulun opetusoppi*. Helsinki: Otava.
- Koskenniemi, M., & Hälinen, K. (1970). *Didaktiikka – lähinnä peruskoulua varten*. Hel- sinki: Otava.
- Kotamäki, K. (2015). *Työrauhan ylläpitäminen luokassa – Luokanopettajien käsityksiä ja keinoja*. Käyttäytymistieteen pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kumpulainen, T. (toim.). (2017). *Opettajat ja rehtorit Suomessa 2016*. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2. Luettu 11.6.2019. [https://www.oph.fi/down- load/185376_opettajat_ja_rehtorit_Suomessa_2016.pdf](https://www.oph.fi/download/185376_opettajat_ja_rehtorit_Suomessa_2016.pdf)
- KvantiMOTV (2004). *Tilastollinen päättely*. Luettu 3.6.2019. <https://www.fsd.uta.fi/me- netelmaopetus/paattely/paattely.html>
- Launonen, P. (2011). *Peruskoulun opettajien käsityksiä ja strategioita koululuokan hal- linnasta*. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Joensuun yliopisto.
- Lester, R. R., Allanson, P. B., & Notar, C. E. (2017). Routines are the foundation of classroom management. *Education*, 137(4), 398–412.
- Levin, J., & Nolan, J. F. (2007). *Principles of classroom management. A professional decision-making model*. Boston: Pearson.

- Little, S. G., & Akin-Little, A. (2008). Psychology's contributions to classroom management. *Psychology in the Schools*, 45(3), 227–234.
- Madsen, C. H., Becker, W. C., & Thomas, D. R. (1968). Rules, praise and ignoring: Elements of elementary classroom control. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1(2), 139–150.
- Martin, N. K., & Baldwin, B. (1993). *Validation of an inventory of classroom management style: Differences between novice and experienced teachers*. Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association.
- Martin, N. K., & Sass (2010). Construct validation of the behavior and instructional management scale. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1124–1135.
- Martin, N. K., Yin, Z., & Baldwin, B. (1998). Construct validation of the attitudes & beliefs on classroom control inventory. *The Journal of Classroom Interaction*, 33(2), 6–15.
- Martin, N. K., Yin, Z., & Mayall, H. (2006). *Classroom management training, teaching experience and gender: Do these variables impact teachers' attitudes and beliefs toward classroom management style?* Paper presented at the Annual Conference of the Southwest Educational Research Association.
- Martin, N. K., Yin, Z., & Mayall, H. (2008). The attitudes & beliefs on classroom control inventory - revised and revisited: A continuation of construct validation. *Journal of Classroom Interaction*, 42(2), 11–20.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Maslow, A. H. (1943). A Theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370–396.
- Metsämuuronen, J. (2011). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. E-kirjan 1. painos. Helsinki: International Methelp Oy.
- Määttä, K., & Uusiauhti, S. (2012). Pedagoginen auktoriteetti ja pedagoginen rakkaus – yhdessä vai vastakkain? *International Journal of Whole Schooling*, 8(1), 21–39.
- Nagro, S. A., Fraser, D. W., & Hooks, S. D. (2019). Lesson planning with engagement in mind: Proactive classroom management strategies for curriculum instruction. *Intervention in School and Clinic* 54(3), 131–140.
- Naukkarinen, A. (1999). *Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä: oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta*. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Nummenmaa, L. (2011). *Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät*. Helsinki: Tammi.
- Pace, J. L., & Hemmings, A. (2007). Understanding authority in classrooms: A review of theory, ideology, and research. *Review of Educational Research*, 77(1), 4–27.
- Perusopetuslaki (1998). (21.8.1998/628) Luettu 5.3.2019. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L7P29>
- POPS (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Quek, C. L. (2013). Exploring beginning teachers' attitudes and beliefs on classroom management. *New Horizons in Education*, 61(2), 13–33.

- Reupert, A., & Woodcock, S. (2010). Success and near-misses: Pre-service teachers' use, confidence and success in various classroom management strategies. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1261–1268.
- Roache, J. E., & Lewis, R. (2011). The carrot, the stick, or the relationship: What are the effective disciplinary strategies? *European Journal of Teacher Education*, 34(2), 233–248.
- Ruiz-Olivares, R., Pino, M. J., & Herruzo, J. (2010) Reduction of disruptive behaviors using an intervention based on the good behavior game and the say-do-report correspondence. *Psychology in the Schools*, 47(10), 1046–1058.
- Sajaniemi, N., & Krause, C. M. (2012). Oppimisen palapeli. Teoksessa T. Kujala, C. M. Krause, N. Sajaniemi, M. Silvén, T. Jaakkola & K. Nyysölä (toim.), *Aivot, oppimisen valmiudet ja koulunkäynti – Neuro- ja kognitiotieteellinen näkökulma* (ss. 8–21). Opetushallituksen tilannekatsaus. Muistio 1.
- Salo, P. (2000). *Koululuokan työrauhahäiriöiden ehkäiseminen, käsittely ja korjaaminen*. Savonlinnan normaalikoulun julkaisuja nro 3. Joensuu: Yliopistopaino.
- Salokangas, T. (2018). *Opettajien ja rehtoreiden näkemyksiä työrauhan rakentamisesta ja järjestyksen ylläpitämisestä kouluissa*. Käyttäytymistieteen pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Saloviita, T. (2013). Classroom management and loss of time at the lesson start: A preliminary study. *European Journal of Educational Research*, 2(4), 167–170.
- Saloviita, T. (2014). *Työrauha luokkaan*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Schmuck, R. A., & Schmuck, P. A. (2001). *Group processes in the classroom*. New York: McGraw-Hill.
- Sun, R. C. F. (2015). Teachers' experiences of effective strategies for managing classroom misbehavior in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 46, 94–103.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2014). *Using multivariate statistics*. 6. painos. Harlow: Pearson.
- Tieteen termipankki. *Kasvatustieteet: sosiokonstruktivismi*. Luettu 18.3.2019. <http://tieteen termipankki.fi/wiki/Kasvatustieteet:sosiokonstruktivismi>
- Tilastokeskus (2006). *Opettajien määrä lähes ennallaan 2004*. Luettu 11.6.2019. http://tilastokeskus.fi/til/ope/2004/ope_2004_2006-06-30_tie_001.html
- Ünal, Z., & Ünal, A. (2012). The impact of years of teaching experience on the classroom management approaches of elementary school teachers. *International Journal of Instruction*, 5(2), 41–60.
- Valli, R. (2001). *Johdatus tilastolliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vilka, H. (2007). *Tutki ja mittaa – Määrällisen tutkimuksen perusteet*. Helsinki: Tammi.
- Watson, M., & Battistich, V. (2006). Building and sustaining caring communities. Teoksessa C. M. Evertson & C. S. Weinstein (toim.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 253–280). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wubbels, T. (2011). An international perspective on classroom management: What should prospective teachers learn? *Teaching Education*, 22(2), 113–131.
- Yle, 21.2.2012. ”Työrauha ongelmat lisääntyneet koulussa”. Luettu 6.3.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-5055820>
- Özben, Ş. (2010). Teachers' strategies to cope with student misbehavior. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 587–594.